



FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

TESIS DOCTORAL

**ARGUMENTAR A PARTIR DE FUENTES:  
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA MEJORAR LA  
ESCRITURA DE SÍNTESIS ARGUMENTATIVAS EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**Autora:**

**JARA GONZÁLEZ LAMAS**

**Directoras:**

**MAR MATEOS SANZ**

**Departamento de Psicología Básica**

**ISABEL CUEVAS FERNÁNDEZ**

**Departamento de Psicología Evolutiva  
y de la Educación**

Madrid, 2015



La realización de esta Tesis ha sido posible gracias a una beca del Programa de Personal Investigador del Ministerio de Economía y Competitividad (BES-2010-036934) y por el Proyecto de investigación (EDU2013-46606-C2-1-R) concedido en el marco del Programa Estatal de I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad.



*En memoria de mi padre*



## AGRADECIMIENTOS

*Ese hombre o mujer está embarazado de mucha gente.*

*La gente se le sale por los poros.*

*Así lo muestran en figuras de barro los indios de Nuevo Méjico:*

*el narrador, el que cuenta la memoria colectiva, está todo brotado de personitas.*

*“La pasión de decir”, Eduardo Galeano.*

Durante la realización de la tesis no pude evitar sentirme, a veces, profundamente sola con mis pensamientos. Sin embargo, con el paso de los días, y mirando ahora con la perspectiva que me permite el trabajo terminado, me doy cuenta de que sería terriblemente injusto mantener esta afirmación. Realmente sola no he estado en ningún momento. Por ello, no puedo más que agradecer a todas las personas que, de una u otra manera, han sabido y querido sostenerme. Con todas y cada una de ellas estoy en deuda.

A mis directoras, Mar e Isabel. Esta tesis no habría sido la misma sin vosotras. Mar, gracias por tu paciencia y por la sensatez y la calma que desprenden todas tus decisiones. Isabel, contigo empecé a investigar y por ello te estaré siempre agradecida. Gracias a ambas, de nuevo, por todo lo que he aprendido a vuestro lado durante estos años.

A los I.E.S Beatriz Galindo, Sierra de Guadarrama y Madrid Sur, por dejarme (cuasi) *experimentar* brindándome la confianza necesaria para que me sintiera cómoda y, sobre todo, capaz de enseñar. A los y las docentes de Lengua y Literatura de los tres centros, por sus críticas, observaciones y sugerencias de incalculable valor. Y, por supuesto, a las y los estudiantes que participaron en los estudios. Lo que ha quedado plasmado en este texto no son más que números, cifras anónimas, colores de un gráfico y demás abstracciones, pero hay una parte irrenunciable para mí, imposible de reflejar en las páginas de esta tesis, y es todo lo que disfruté en todas y cada una de las sesiones de los programas.

A mis compañeras del *equipo LEAC*: Ruth Villalón, María Luna, Ana Martín, Isabel Martínez y Jesús Manso, por estos años aprendiendo de vosotras; a Mariana Solari porque, en la etapa final de esta carrera de fondo, has sabido dar siempre con las palabras de aliento exactas; y a Elena Martín por ser siempre un ejemplo.

También, por supuesto, al equipo de *LEAC Barcelona*: Isabel Solé, Mariana Miras, Núria Castells, Eva Lordán, Esther Nadal y Marta Minguela, por acogerme durante mi estancia en la U.B. con vuestra extraordinaria calidez humana.

Nacho Montero, gracias por tus ajustados e impagables consejos sobre metodología y análisis de datos; pero más aún, si cabe, por tu cariño.

A mis amigos y amigas del Aula PDIF, por hacer de un espacio de trabajo compartido mucho más que eso. Habéis sido, sin lugar a dudas, un aliciente maravilloso en la rutina del trabajo diario. Laura Granizo, Ernesto, Isabel Cabrera, Laura Alonso, Camino, Isabel Carmona, Cris Marín, Guada y Elena Asenjo, gracias por el legado que nos dejasteis. María Cantero, Helena, Mari Luz, Tamara, Itzi, Miriam y Carlos García, ahora el legado es vuestro. César, cuando entré en el aula por primera vez fuiste tú quien me acogiste. Gracias por mantenerte en tu empeño de hacerme sentir parte a pesar de mis reticencias iniciales. Liria, haces que ser comprensiva con el ser humano parezca una tarea fácil y eso te hace única. Rocío, vértice imprescindible del “triángulo del mal”, gracias por tu cercanía. Esther, gracias por ser siempre un claro ejemplo de que la amistad es una oportunidad de cuidado mutuo. Lore, eres una de las personas más coherentes que conozco y es un privilegio tenerte cerca y escucharte. Manolo, poco a poco (poco a “póker”) te has ganado un espacio *honoris causa* en el aula, ¡y bien merecido que lo tienes! Mirtha, con tu (previsible) imprevisibilidad hiciste del aula, y de todo, un espacio mucho más vivo y rico en matices. Carlos, no te haces una idea de lo que voy a extrañar el gesto, hasta ahora tan cotidiano, de girar la silla, encontrarte (siempre) sonriendo y poder hablar contigo jugando y haciendo malabares con las palabras. Y gracias, de nuevo, a todos en conjunto y revueltos.

A mis amigas y amigos de la facultad, cómplices desde hace ya tantos años. La psicología y la vida no serían lo mismo si lo que creo saber de ellas no lo hubiera discutido y compartido con vosotros y vosotras. A los que estabais desde el principio: Bea, por hacer posible reunir en una sola persona ingenuidad y sensatez, por tu empatía y tus arrolladoras ganas de vivir. A Fabián, por reírnos juntos tanto y tan bien. Pablo, siempre aprendo contigo, bien sea por acuerdo o por oposición. Álvaro, gracias por tu honestidad, tu sentido crítico, por ser lucha en vida y por remover todo a tu alrededor. Y, por supuesto, a Nata: jefa, a veces te miro y me recuerdas más a mí que yo misma; “platicar la amistad” contigo es apasionante y,



siempre, prometedor. Y también, ¡cómo no! , a los que llegasteis en los penúltimos años de carrera y os hicisteis vitales en el doctorado: Angy, por tu absoluto compromiso con el conocimiento; hablando contigo una siempre encuentra refugio. Irene, ¡Rujas mía! , gracias porque sé que siempre me dirás lo que yo me niego, sin remilgos pero con cariño; mi confianza en ti, en todos los sentidos, es plena. Edgar, gracias por tu asombrosa capacidad para entender lo complejo y por hacer de la escucha algo mucho más profundo y auténtico que un gesto de asentimiento.

A mis amigas, *mis raritas*: Carla, Patri Ch., Virginia, Alba, Aurora, Patricia G.S. y Elena Vicente, porque si alguien me pidiera definirme no podría hacerlo sin aludir a vuestros nombres y a todos los momentos pasados juntas. A Elena, mi hermana por elección: sabes que *si un día estalla la guerra, estaré en la trinchera contigo*. A Manolo, porque crecer juntos es un juego que siempre resulta divertido. Y a ambos de nuevo, Elena y Manolo, porque hicisteis de Julia vuestra sobrina adoptiva y no sabéis lo que me conmueve verla jugar con vosotros. Gracias por todo el apoyo, tan necesario, que nos habéis dado durante estos primeros años, por haber sabido estar como hace falta, por haberos mantenido atentos y siempre dispuestos; en definitiva, por habernos cuidado tanto. Espero saber ahora darle a Lucía el calor que vosotros le dais a Julia.

A Sergio y Natalia, porque cuando os veo sé que las cosas se pueden hacer bien, que todavía hay referentes por los que guiarse.

Elisa McCausland, en las conversaciones contigo siempre existe la posibilidad de un futuro mejor.

A mi padre, porque en la ausencia que dejó hay contenido y porque, aunque no vio ni tan siquiera los comienzos de esto, yo sí le veo conmigo cada día. A mi madre, porque lo que aprendo de ella es infinito, como infinita es su paciencia conmigo. Mamá, gracias, porque si de algo tengo certeza es de que siempre estás de la mejor de las maneras posibles. A Carmela, mi contraargumento desde la infancia, mi contrapunto: mi hermana. Samuel, te admiro desde pequeña: de ti he aprendido lo que es la auténtica vocación y que, cuando algo merece la pena, hay que insistir y lucharlo.

Dani, tú estás en todo y más: gracias. A Dani mi interlocutor en toda situación de aprendizaje, por hacerme siempre pensar más y mejor. A Dani el lector

de mi tesis, el revisor y la audiencia encarnada, por hacerlo siempre con ilusión y dedicación. A Dani, mi compañero de vida, porque no me encuentro a mí misma si no es mirándote a ti y porque en la mirada que me devuelves siempre hay reconocimiento. A Dani el padre de Julia: gracias infinitas. Con tu paciencia y tu capacidad de ver más allá del momento, haces que educar con coherencia sea posible; contigo aprendo a ser la madre que quiero ser viendo el padre que ya eres. Y por último, el más importante para mí, sin duda: a Dani mi amigo, porque es en él donde nacen y a donde vuelven todos los Danis que conozco; gracias porque son muchos los caminos que hemos recorrido juntos y siempre has encontrado la forma de acompañar nuestros pasos.

No podría terminar, por supuesto, sin darle las gracias a Julia: mi hija. Sospecho que la historia de esta tesis quedará inevitablemente anclada en mi recuerdo a sus primeros años de vida y en ello hay alegría y, también, tristeza. Julia, es una pena que todavía no sepas leer (aunque no dudes que jugaremos a reconocer por estas páginas todas y cada una de las “j” de Julia, las “p” de papá y las “m” de mamá) porque, si a alguien he de agradecerle algo, es a ti. A veces he sentido la tesis como esa (gran) grieta insalvable por la cual se me escurrían las horas del día y que me separaba de estar contigo, pero otras he pensado que tenerte me permitía situar la tesis en su sitio correcto, con su justa importancia. A tu lado todo es relativo porque tú eres la medida de mi mundo. Gracias por tu inagotable alegría, tu intolerable, a la par que admirable, cabezonería y la energía que desprendes y contagias. Hace un tiempo me preguntaste cuándo iba a terminar la tesis e ir a buscarte al cole. Ahora, por fin, te puedo decir: mañana.





# ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |       |
|---|-------|
| ➤ RESUMEN/ABSTRACT  | 15/17 |
| ➤ PRÓLOGO   | 19    |
| ➤ Capítulo I. INTRODUCCIÓN  | 25    |
| <b>1.1 <u>¿Por qué esta tesis?</u></b>  | 25    |
| 1.1.1 ¿Por qué enseñar a argumentar?  | 25    |
| 1.1.2 ¿Por qué enseñar a escribir de forma epistémica a partir de la lectura de múltiples fuentes?      | 27    |
| 1.1.3 Sinergias entre la argumentación escrita y la escritura de síntesis a partir de múltiples fuentes | 29    |
| 1.1.4 Objetivo general y organización del documento   | 30    |
| ➤ Capítulo II. ANTECEDENTES TEÓRICOS  | 33    |
| <b>2.1 <u>Argumentar:</u></b>   | 33    |
| 2.1.1 Definición de argumentación   | 33    |
| 2.1.2 El Talón de Aquiles de la argumentación: la contraargumentación                                   | 35    |
| 2.1.3 Dificultades de los estudiantes en la elaboración de una argumentación escrita                    | 37    |
| 2.1.4 Criterios de calidad de una argumentación escrita   | 38    |
| 2.1.5 Entonces, si queremos enseñar a elaborar textos argumentativos, ¿qué deberíamos enseñar?          | 40    |
| <b>2.2 <u>Síntesis a partir de textos contrapuestos:</u></b>  | 42    |
| 2.2.1 Escribir a partir de múltiples fuentes  | 42    |
| 2.2.2 Dificultades de los estudiantes en la elaboración de síntesis                                     | 50    |
| 2.2.3 Criterios de calidad de una síntesis escrita  | 53    |
| 2.2.4 Entonces, si queremos enseñar a escribir síntesis a partir de la lectura de                       | 53    |

|  |    |
|--|----|
| múltiples fuentes, ¿qué deberíamos enseñar?  |    |
| <b>2.3. <u>Construyendo sobre lo ya hecho:</u></b>   | 56 |
| 2.3.1 Antecedentes en la enseñanza de la argumentación escrita   | 56 |
| 2.3.2 Antecedentes en la enseñanza de la escritura a partir de fuentes   | 65 |
| 2.3.3 Síntesis de las principales aportaciones   | 73 |
| 2.3.4 Creencias acerca de la escritura académica y su papel en la escritura de síntesis argumentativas                                 | 74 |
| <p>➤ <b>Capítulo III. ESTUDIO 1: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.</b></p>                              |    |
| 3.1. Objetivos e hipótesis   | 77 |
| 3.2. Método  | 78 |
| Participantes  | 78 |
| Instrumentos y materiales  | 79 |
| Programas de intervención: componentes   | 80 |
| Procedimiento  | 84 |
| Procedimiento de codificación de la calidad de las síntesis  | 86 |
| 3.3. Resultados  | 88 |
| 3.4. Discusión y conclusiones  | 92 |
| <p>➤ <b>Capítulo IV. ESTUDIO 2: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE LOS PRODUCTOS.</b></p> |    |
| 4.1. Propuesta y justificación de las modificaciones respecto al Estudio 1   | 95 |
| 4.2. Objetivos e hipótesis   | 97 |
| 4.3. Método  | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| Participantes  | 98  |
| Instrumentos y materiales  | 100 |
| Programas de intervención: componentes   | 101 |
| Procedimiento  | 107 |
| Procedimiento de codificación de la calidad de las síntesis  | 109 |
| 4.4. Resultados  | 113 |
| 4 .5. Discusión y conclusiones   | 118 |
| ➤ <b>Capítulo V. ESTUDIO 3: UN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS MEDIANTE ESTUDIO DE CASOS.</b> |     |
| 5.1. Objetivos   | 123 |
| 5.2. Método  | 124 |
| Selección de casos y participantes   | 124 |
| Diseño   | 125 |
| Procedimiento  | 126 |
| Procedimiento de elaboración de las categorías y de análisis de los casos  | 126 |
| Categorías de análisis   | 127 |
| 5.3. Resultados  | 140 |
| 5.3.1. <i>Lo que hacen</i>   | 140 |
| 5.3.2. <i>Lo que dicen</i>   | 143 |
| Procesos metacognitivos  | 144 |
| Procesos Cognitivos  | 150 |
| “Otros”  | 151 |
| 5.3.2. Patrón general de episodios   | 152 |

|  |     |
|--|-----|
| Patrones de las parejas del programa EEP                 | 153 |
| Patrones de las parejas del programa EMPPG               | 156 |
| 5.4. Discusión y conclusiones                            | 159 |
| ➤ <b>Capítulo VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES</b> |     |
| 6.1 Discusión y conclusiones finales.                    | 169 |
| 6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.     | 178 |
| 6.3. Implicaciones educativas.                           | 181 |
| ➤ <b>REFERENCIAS</b>                                     | 185 |
| ➤ <b>ANEXOS</b>  | 207 |



## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Intervenciones en argumentación escrita (ordenadas cronológicamente)</i>   | 61  |
| Tabla 2. <i>Intervenciones en escritura a partir de fuentes (ordenadas cronológicamente)</i>   | 70  |
| Tabla 3. <i>Relación de los procesos cognitivos y metacognitivos trabajados en cada componente de los programas y la forma de enseñarlo</i>                                | 80  |
| Tabla 4. <i>Resumen de las sesiones de los programas del estudio 1</i>   | 85  |
| Tabla 5. <i>Criterios de corrección de las síntesis del estudio 1</i>  | 87  |
| Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos del estudio 1</i>  | 89  |
| Tabla 7. <i>Procesos cognitivos, metacognitivos y mediadores de lectura y escritura trabajados en cada componente de los programas del estudio. 2</i>                      | 102 |
| Tabla 8. <i>Contenido de las sesiones de intervención del estudio 2</i>  | 108 |
| Tabla 9. <i>Criterios de corrección de las síntesis del estudio 2</i>  | 110 |
| Tabla 10. <i>Descriptivos en las medidas iniciales del estudio 2</i>   | 113 |
| Tabla 11. <i>Descriptivos en las medidas pre y post intervención del estudio 2</i>   | 114 |
| Tabla 12. <i>Descripción de los miembros de cada pareja en cuanto a creencias, comprensión lectora y puntuación global en las síntesis pre, pareja y post-intervención</i> | 125 |
| Tabla 13. <i>Categorías de análisis de los casos del estudio 3</i>   | 131 |
| Tabla 14. <i>Características del subrayado, la toma de notas y el producto intermedio de cada pareja</i>   | 141 |
| Tabla 15. <i>Resumen sesiones programas de los estudios 1 y 2</i>  | 169 |
| Tabla 16. <i>Resumen de las hipótesis y de los principales resultados de los estudios 1 y 2</i>  | 170 |
| Tabla 17. <i>Complejidad de las actividades y los procesos puestos en marcha por las parejas del est.3</i>   | 176 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Gráfico de la interacción en el estudio 1  | 91  |
| <i>Figura 2.</i> Gráfico de la interacción del estudio 2 en Integración Intratextual              | 117 |
| <i>Figura 3.</i> Gráfico de la interacción del estudio 2 en Estructura del texto                  | 117 |
| <i>Figura 4.</i> Tiempo dedicado (segundos) a las actividades de Lectura y Escritura              | 140 |
| <i>Figura 5.</i> Número total de palabras empleadas por cada pareja                               | 143 |
| <i>Figura 6.</i> Número total de palabras dedicadas por cada pareja a los procesos Metacognitivos | 144 |
| <i>Figura 7.</i> Número total de palabras dedicadas por cada pareja a planificar                  | 145 |
| <i>Figura 8.</i> Número total de palabra dedicadas por cada pareja a comprobar                    | 149 |
| <i>Figura 9.</i> Número total de palabras dedicadas por cada pareja a detectar                    | 149 |
| <i>Figura 10.</i> Número total de palabras dedicadas por cada pareja a los procesos cognitivos    | 150 |
| <i>Figura 11.</i> Número total de palabras dedicadas por cada pareja a "otros"                    | 151 |
| <i>Figura 12.</i> Leyenda patrones  | 152 |
| <i>Figura 13.</i> Patrón de la pareja que sigue el mejor proceso de EEP                           | 153 |
| <i>Figura 14.</i> Patrón de actividades de la pareja que sigue el peor proceso de EEP             | 154 |
| <i>Figura 15.</i> Patrón de actividades de la pareja que sigue el mejor proceso de EMPPG          | 156 |
| <i>Figura 16.</i> Patrón de actividades de la pareja que sigue el peor proceso de EMPPG           | 157 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1. Ejemplo de pareja de textos fuente usados en el estudio 1               | 209 |
| Anexo 2. Guion de la sesión de Enseñanza Explícita del estudio 1                 | 217 |
| Anexo 3. Guion de la sesión de Modelado del estudio 1                            | 221 |
| Anexo 4. Guía de lectura y escritura del estudio 1                               | 225 |
| Anexo 5. Ejemplos de síntesis corregidas del estudio 1                           | 227 |
| Anexo 6. Guion de la sesión de Enseñanza Explícita del estudio 2                 | 231 |
| Anexo 7. Ejercicios típicos con argumentaciones del estudio 2                    | 233 |
| Anexo 8. Guion de la sesión de Modelado del estudio 2                            | 237 |
| Anexo 9. Guía para la integración de argumentos y contraargumentos del estudio 3 | 241 |
| Anexo 10. Ejemplos de síntesis corregidas del estudio 2                          | 243 |
| Anexo 11. Modelo de consentimiento informado del estudio 3                       | 247 |



## RESUMEN

El objetivo general de esta tesis doctoral fue diseñar, implementar en el contexto natural de aula y evaluar la eficacia de un programa de intervención. Dicho programa estaba encaminado a enseñar a los estudiantes de educación secundaria a escribir síntesis argumentativas tras la lectura de textos fuente que presentan visiones contrapuestas sobre un tema controvertido de actualidad. La instrucción estaba orientada a enseñar, por un lado, los procesos cognitivos de selección de argumentos, elaboración de los mismos e integración de la información contenida en las fuentes en una organización acorde a la tesis sostenida; y por otro lado, los procesos metacognitivos de planificación, regulación y supervisión. Para ello, empleamos diferentes metodologías de enseñanza en las que se trabajaban las estrategias de autorregulación necesarias durante la composición de un texto a partir de fuentes, así como se visibilizaban los procesos que subyacen a la escritura de un texto. Más concretamente, utilizamos la enseñanza explícita, el modelado de los procesos necesarios, la práctica colaborativa y el apoyo de una guía. El primer estudio empírico de esta tesis se corresponde con la implementación del programa en 3º de la E.S.O. donde, además de comparar el programa puesto a prueba con otro más próximo a la enseñanza tradicional, tuvimos en cuenta las creencias acerca de la escritura académica como una variable de los estudiantes que podría influir en cómo los estudiantes se benefician de las ayudas ofrecidas. En vista de los resultados obtenidos, realizamos las modificaciones pertinentes en el diseño del programa puesto a prueba y en el programa empleado como comparación antes de volver a implementarlo con estudiantes de 1º de Bachillerato. En el segundo estudio, al igual que en el anterior, tuvimos en cuenta los textos que escribían los estudiantes antes y después de participar en el programa para evaluar la eficacia del mismo, así como las creencias acerca de la escritura académica. En el tercer estudio, realizado con una submuestra del estudio anterior, analizamos el proceso que siguen los estudiantes de los dos programas a la hora de elaborar una síntesis en parejas.

Los resultados nos permiten apuntar tres conclusiones principales. En primer lugar, es posible enseñar en pocas sesiones a los estudiantes de educación secundaria a escribir mejores textos argumentativos tras la lectura de fuentes, en lo que a la selección, la elaboración e integración de los argumentos se refiere. En segundo lugar, la compatibilidad, o no, de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes y la lógica que subyace a determinadas formas de enseñar a escribir puede estar jugando un papel importante en el aprovechamiento por parte de los estudiantes de las ayudas ofrecidas durante su proceso de aprendizaje. Por último, el proceso seguido por los estudiantes que participaron en el programa de intervención diseñado para enseñar estrategias de autorregulación mediante la visibilización de los procesos que subyacen a la escritura es

cualitativamente diferente al seguido por los estudiantes que participaron en el programa más próximo a la enseñanza tradicional.

**Palabras clave:** argumentación, síntesis argumentativa, escribir a partir de fuentes, creencias de escritura, educación secundaria.

## ABSTRACT

The main aim of this Doctoral Thesis was to design, implement in the natural context of the classroom and evaluate the efficacy of an intervention program. This program was aimed at teaching secondary education students how to write argumentative synthesis after reading source texts that present opposite views on a controversial current issue. The instruction was twofold. On the one hand, it was oriented to teach cognitive processes of argument selection, argument elaboration and integration of the information contained in the sources in accordance with the thesis being defended. On the other hand, it covered metacognitive processes of planification, regulation and supervision. To do that, we used different teaching methodologies through which we worked on the necessary self-regulation strategies for composing a text from sources and we made visible the processes that underly text-writing. Specifically, we used explicit teaching, modeling processes, collaborative practice and the support of a guide. In the first empirical study of this thesis we carried out the program in the third course of secondary education. Besides comparing the program with another one similar to traditional teaching, we took into account the students' beliefs about academic writing as a variable that may influence how the students benefit from the support provided. Considering the results obtained, in our second study we modified the tested program and the comparison program before implementing it with students of the first year of "Bachillerato". As we did in the first study, we evaluated the efficacy of the program by pre-post testing and we included the variable of writing academic beliefs. Finally, in our third study, using a subsample of the later study, we analyzed the processes followed by students of both programs when elaborating a synthesis in pairs.

The main results allow us to arrive to three key conclusions. First, it is possible in a few sessions to teach secondary education students to write better argumentative texts after reading sources, regarding the processes of selection, elaboration and argument integration. Second, the compatibility or incompatibility of students' beliefs about academic writing with the logic underlying some ways of teaching how to write may play an important role in the way in which they benefit from the support provided during their learning process. Last, the process followed by the students that participated in the intervention program designed to teach self-regulatory processes through making visible the processes underlying writing is qualitatively different to the one followed by the students of the program similar to traditional teaching.

**Keywords:** argumentation, argumentative synthesis, writing from sources, writing beliefs, secondary education.





## PRÓLOGO

A nadie le sorprende que en las investigaciones cualitativas los investigadores e investigadoras expliciten sus ideas y valores como una forma de poder valorar la calidad de una investigación. En este tipo de trabajos es compartida la idea de que la realidad es interpretada a través de los filtros de quien investiga y, por ello, el investigador mismo tiene que ser puesto en entredicho (Creswell, 2013). Estando totalmente de acuerdo con ello, considero, sin embargo, que esto no debería ser sólo un prerrequisito en las investigaciones de corte cualitativo, sino que debería hacerse extensible a los trabajos de lógica cuantitativa y a toda la investigación en general. Por ello, comenzaré poniendo sobre la mesa cuáles fueron los motivos y las motivaciones personales que me llevaron a adentrarme en este campo de investigación.

Si alguien me preguntara *qué hace una chica como tú haciendo una tesis como ésta*, he de adelantar que la respuesta más sincera y espontánea sería decir que, simplemente, reunir dos cosas que me apasionan: la discusión de ideas y la escritura. Sin embargo, siendo éste el prólogo de mi tesis, supongo que he de hacer una búsqueda intencionada en mi pasado para dar respuesta a una pregunta en la que, por supuesto, también hay intención.

Mi vinculación con esta tesis es, sobre todo, vivencial, como es en realidad todo lo que de verdad importa. En el instituto tuve la inmensa suerte de dar con un profesor (gracias, Félix García Moriyón) con el que leíamos libros en clase para que, de lo que nos sugiriera la lectura, planteáramos temas dilemáticos que debatíamos durante días. Al final de cada tema, cada uno tenía que escribir un texto argumentativo en el que justificara su postura sin olvidar lo discutido y los argumentos de los compañeros. Aunque haya tristeza en esta afirmación, lo cierto es que esto no era muy común en mis tiempos de estudiante de instituto, como sospecho que tampoco lo es ahora. Por ello, este oasis de diálogo y discusión me marcó profundamente. Años más tarde supe que esta forma de enseñar está basada en el programa de *Philosophy for Children* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1975), claramente influido por la filosofía de Dewey, y cuyo objetivo es enseñar razonamiento y habilidades argumentativas. Tiempo después, ya durante la carrera y, posteriormente, en el doctorado, la escritura y la argumentación volvieron a cruzarse en mi camino y, simplemente, me dejé (re)cautivar por ellas. Podría decir que fue una decisión meditada, concienzuda y totalmente analítica, pero lo cierto es que no es así como lo recuerdo. Aunque narrarlo de esa manera sería, sin duda, más

poético, supondría reconstruir en exceso el pasado para darle más sentido a un presente que ya tiene valor en sí mismo. En ese momento, y más ahora, me apasionaba la argumentación por su poder de cambio, por su naturaleza política y por los horizontes que dibuja; así como la escritura, además de como experiencia estética como ninguna, por las infinitas posibilidades que ofrece de pensar de otra manera.

Considero que la argumentación es un componente ético de la democracia, entendida en un sentido amplio. La democracia promueve las cualidades morales de las personas para que tengan en cuenta a otras en las decisiones que nos afectan colectivamente (Dewey, 2004/1916). Pensar en el bien común, entonces, implica un proceso argumentativo de negociación y un conocimiento de distintas posturas e intereses para llegar a tomar decisiones que supongan un mayor beneficio para todas o que se sustenten en las razones más válidas y justas. En una auténtica democracia, la pluralidad se ve favorecida mediante un diálogo sincero en el que se manejen distintos puntos de vista y en el que, además, se respeten los puntos de vista diferentes al propio. Así, argumentar requiere de un compromiso auténtico con el diálogo (Leitão, 2000) y de un compromiso igualmente genuino con el otro (Lefstein, 2006). Además, para argumentar persiguiendo un horizonte democrático, es necesario partir de una postura de humildad que permita reconocer que la perspectiva propia, así como el propio conocimiento, tienen un límite y que, sobre todo, la validez de los argumentos ha de venir marcada por el peso de los mismos y no por la posición del que habla (Lefstein, 2006). Las opiniones son sólo eso: opiniones, ideas a medio formar, cuando las mantenemos al margen de la discusión abierta, del diálogo; sólo cuando se someten a la prueba de un proceso argumentativo se puede llegar a demostrar si son válidas y provechosas en relación a un problema o tema concreto. O dicho de otra forma, el grado de verdad de una opinión, o incluso de un argumento, sólo se puede conocer sometiéndola al escenario de la discusión pública, haciendo que, al tener que comunicarla y defenderla, trascienda la barrera de la mera opinión (Dewey, 2004/1927). De la misma forma, comprender una situación, adquirir conocimiento sobre algo, siendo este conocimiento fiable y válido y, además, adecuado a una situación concreta, ha de ser resultado de una experiencia de discusión y no producto de una perspectiva neutral y ajena. El conocimiento social, por tanto, depende en parte de la creación de medios y lugares donde poner a prueba esas opiniones, esas creencias. Sin embargo, esta manera de generar una opinión pública o conocimiento no surge espontáneamente, sino que tiene que ver con la formación de lo que Dewey llamaba *hábitos* racionales. No es posible el

conocimiento sin debate público, pero tampoco es suficiente un debate público si no existen medios sistemáticos de conocimiento. Por ello, deberían existir formas de aprendizaje que hagan a los ciudadanos capaces de juzgar la importancia de los conocimientos y las opiniones que otros comparten sobre lo que afecta al bien común, siempre bajo unos valores acordes a una democracia social que ha de basarse en formas de vida, modos de conducta, creencias y estilos de acción encaminados a producir un tipo específico de cultura en la que el conocimiento social que se genere sea verdaderamente social, es decir, donde las necesidades y los deseos de lo público, de las personas, sean los hechos últimos con los que trabajar.

No obstante, en este trabajo, realizado dentro de un proyecto mucho más amplio de investigación en *lectura, escritura y adquisición del conocimiento* (LEAC), abordamos la argumentación como una tarea específica de escritura a partir de fuentes. En consecuencia, la argumentación es acotada y definida centrándonos, especialmente, en aquellos componentes o características de la misma que es necesario tener presentes a la hora de pensar qué enseñar y cómo hacerlo para tal fin en un aula de Educación Secundaria. Para ello, nos hemos posicionado en el marco teórico que ofrece la psicología cognitiva y, más concretamente, aquel que entiende la escritura a partir de fuentes como una herramienta de construcción de conocimiento.







# Capítulo I.

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 ¿Por qué esta tesis?

En nuestro día a día estamos expuestos, queramos o no, a innumerables puntos de vista, no siempre complementarios, sobre temas de actualidad que nos atañen y en los cuales sería necesario, o por lo menos deseable, que fuéramos capaces, no sólo de discernir la información relevante, sino también de formarnos una opinión, como mínimo, fundamentada y comprometida. Para vivir acordes a un modo de vida democrático, o perseguir el horizonte de la democracia, es necesario que aprendamos a participar de forma responsable en diferentes escenarios donde se discuta y argumente con el fin de tomar decisiones en las que prime el bien común.

Partiendo de esta premisa, y dado que la lectura de múltiples textos procedentes de fuentes de diversa índole es una de las formas más habituales mediante la cual accedemos a puntos de vista divergentes sobre temas políticos y sociales, entre otros, podemos, entonces, plantearnos que argumentar a partir de la lectura de textos que presenten visiones contrapuestas es una competencia que la escuela debería contemplar. De hecho, tanto la escritura de textos argumentativos como escribir a partir de fuentes son objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E, 2015).

#### 1.1.1 *¿Por qué enseñar a argumentar?*

*"The capacity to communicate about controversial issues is central to participation and democratic decision-making in society" (Dewey, 1990/1901 p. 283).*

Saber argumentar es una competencia cuya necesidad puede defenderse desde múltiples enfoques y con muy diversos fines. Por un lado, desde un punto de vista psicológico, y más concretamente desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, diferentes autores apoyan la idea de que el aprendizaje de la argumentación contribuye al desarrollo de la empatía, la cooperación, el lenguaje, la aceptación de las normas y el perspectivismo (Bruner, 2006/1990; Dunn, 1988, entre otros). Complementariamente, la enseñanza de la argumentación tiene potenciales beneficios en la mejora del pensamiento crítico, así como en la capacidad para razonar (Leitão, 2007), facilita el aprendizaje profundo

de contenidos (Voss y Means, 1991) y la construcción de conocimiento (Leitão, 2000). Por otro lado, traspasando las barreras de lo estrictamente psicológico, el dominio del discurso y razonamiento argumentativo juega un papel incuestionable en la consecución de un modo de vida democrático que requiere de la participación de sus ciudadanos en espacios de diálogo y toma de decisiones (Dewey, 1916/2004). Entonces, cuando decimos que es necesario enseñar a argumentar, ¿qué entendemos por argumentar?

La palabra *argumentación* tiene dos acepciones distintas (Kuhn y Udell, 2003; Leitão, 2000; Voss y Means, 1991). Por un lado, se refiere al discurso razonado como producto. Entendida así, la argumentación es algo analizable desde el punto de vista lingüístico y lógico. Por otro lado, la argumentación también se refiere a una discusión entre personas, es decir, a un proceso interactivo en el cual emergen los argumentos. La argumentación aquí es vista, entonces, como una actividad viva de naturaleza discursiva y social que se lleva a cabo para la defensa de puntos de vista y la consideración de objeciones y perspectivas alternativas (Leitão, 2007). De esta forma, mediante la consideración de los puntos de vista propios y alternativos, se genera en el discurso un proceso de negociación que posibilita el manejo de divergencias y la toma de decisiones.

No obstante, todavía puede haber una tercera forma de entender la argumentación: como un proceso del pensamiento. Algunos autores mantienen que el pensamiento es, por naturaleza, retórico (Billig, 1987) y que la argumentación juega un papel crucial en cómo las personas desarrollan sus opiniones y puntos de vista y en cómo los defienden y se definen a sí mismas. Así, cuando la psicología cognitiva comenzó a interesarse por la argumentación a finales de la década de los 80, fue desde la perspectiva de lo que se ha llamado razonamiento informal (Baron, 1988; Kuhn, 1991; Felton y Kuhn, 2001; Voss et al. 1986, Walton, 1995).

Means y Voss (1996) definen el razonamiento informal como un proceso dependiente de una meta que implica la generación y/o evaluación de evidencias para llegar a una conclusión. Por ejemplo, cuando contestamos a una pregunta o tomamos una decisión, tenemos que considerar la evidencia relacionada con ese hecho para llegar a una conclusión apoyada en razones que consideramos que la refuerzan. Este tipo de razonamiento ocurre tanto en situaciones familiares, y que están relativamente bien estructuradas, como en contextos en los que la información es menos accesible y en los cuales los problemas están peor definidos. En ambos tipos de situaciones, como en muchas otras posibles, la habilidad para argumentar



cobra vital importancia. Así, aunque esta definición de razonamiento informal pueda parecer un poco vaga, distintos trabajos (Kunh, 1991; Leitão, 2000; Leitão, 2007; Means y Voss, 1996; Voss et al. 1986, entre otros) subrayan que el proceso al que alude ocupa un lugar central en las habilidades de evaluación y generación de ideas y en la construcción de conocimiento.

Sin embargo, lo cierto es que en la práctica real estas tres formas de entender la argumentación (como producto analizable, como actividad social y discursiva, y como proceso del pensamiento) son inseparables y, además, no se pueden explicar las unas sin las otras (Leitão, 2000). Por tanto, es bajo esta lógica como hemos abordado la argumentación en este trabajo.

En conclusión, y retomando la pregunta inicial de por qué enseñar a argumentar, si la estructura argumentativa es la forma discursiva que adopta el razonamiento humano, entonces podemos pensar que enseñar a argumentar es enseñar a razonar (Voss y Means, 1991). Si, además, entendemos que en una sociedad como la nuestra es necesario saber lidiar con la contradicción, entonces enseñar a argumentar es, también, formar a ciudadanos responsables y críticos con herramientas suficientes para tomar decisiones en procesos de diálogo donde afloren diferentes y contrarios puntos de vista (Kuhn, 2005).

### ***1.1.2 ¿Por qué enseñar a escribir de forma epistémica a partir de la lectura de múltiples fuentes?***

Tradicionalmente la lectura y la escritura eran vistas, respectivamente, como formas de extraer lo que dice un texto y de plasmar lo que se sabe, por lo que la alfabetización se identificaba con el dominio de los sistemas de codificación (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001). No obstante, la lectura y la escritura pueden entenderse como herramientas que posibilitan ir más allá de la reproducción de conocimiento: son herramientas que, usadas de determinada manera y guiadas por ciertas metas, permiten la construcción y la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En el caso concreto de la escritura, nuestra comprensión ha cambiado en apenas tres décadas. Gracias a las aportaciones procedentes de diferentes disciplinas, la escritura ha dejado de considerarse sólo como un producto estático resultante de la mera transcripción del

lenguaje oral (Olson, 1998/1994). En contraposición, la escritura es conceptualizada ahora como un proceso o conjunto de procesos. Este cambio de perspectiva nos permite comprender que el texto es poco informativo de todo lo que entraña la escritura o, como dice Miras (2000), que el producto de la escritura es “opaco”, ya que únicamente revela de manera indirecta el complejo proceso de elaboración que ha llevado el escritor. Desde esta conceptualización de la escritura como un proceso complejo es donde comienza a entenderse la función epistémica de la misma.

La escritura, como forma de lenguaje, tiene una doble función o un doble uso. En primer lugar, nos permite comunicarnos e interactuar con otras personas; es decir, tiene una función comunicativa. En segundo lugar, nos permite expresar conocimientos, sentimientos, pensamientos, etc., y representar, crear o recrear el mundo en nuestra cabeza. Esto es entendido como la función representativa de la escritura. Además, por sus características intrínsecas, la escritura es una herramienta óptima para cumplir esta función. La distancia que existe entre el escritor y el lector hace que el texto escrito, como artefacto de comunicación, pueda ser revisado y repensado (Olson, 1998/1994). En ese sentido, la potencialidad epistémica de la escritura se refiere a la posibilidad que ofrece ese pensar y repensar el mundo para tomar conciencia, pensar en y pensar sobre, y así construir conocimiento (Applebee, 1984). Cabe decir, sin embargo, que esta función epistémica no es exclusiva de la escritura, de la misma forma que escribir no asegura construir conocimiento: depende de cómo se escriba, es decir, del uso que se haga de la escritura y del proceso que se siga (Miras, 2000).

En lo que respecta a la escritura a partir de fuentes, donde los estudiantes tienen que considerar la información contenida en varios textos para producir uno nuevo, varias investigaciones realizadas en el campo apoyan la idea de que, al ser usadas de esta manera, la lectura y la escritura adquieren un mayor poder epistémico que cuando se emplean por separado (Tierney y Shanahan, 1996; Tynjälä, 2001). En este tipo de tareas es necesario alternar entre el rol de escritor y el rol de lector de distintos documentos (lector de las fuentes, lector de notas, lector del propio texto, escritor de notas, escritor del texto, etc.), y en ese proceso dialéctico entre fuentes, uno mismo y el texto es donde, según algunos autores, reside este potencial añadido de la combinación de la lectura y la escritura (McGinley, 1992; Tierney, O’Flahavan y McGinley, 1989). Específicamente, cuando la escritura se produce a partir de la lectura de más de un texto, las decisiones que han de tomarse acerca del contenido

y la organización del propio texto fuerzan la puesta en marcha de procesos más potentes de construcción y transformación del conocimiento. Así, el escritor ha de enfrentarse, por un lado, a un problema de contenido, tomando decisiones acerca de qué incluir y qué no en su texto y, por otro lado, a un problema retórico acerca de cómo expresarlo (Bereiter y Scardamalia, 1987). En la resolución conjunta, e interdependiente, de ambos tipos de problemas, y mediante la comprensión del contenido de las fuentes y su integración, el estudiante crea un texto con una nueva estructura que requiere de la reorganización de su conocimiento sobre el tema.

### ***1.1.3. Sinergias entre la argumentación escrita y la escritura de síntesis a partir de múltiples fuentes***

La escritura de una síntesis argumentativa puede ser una forma adecuada de trabajar tanto la competencia argumentativa escrita como la escritura epistémica a partir de fuentes, y más concretamente, la escritura de síntesis. La argumentación escrita y la escritura de síntesis se complementan de tal forma que, al trabajarlas conjuntamente, se favorece el potencial epistémico de cada una de ellas. De esta forma, tanto una como otra pueden ser entendidas en un doble sentido: como un *medio para* y como un *fin en sí mismas*. Es decir, podemos justificar la pertinencia de su combinación a través de las peculiaridades que los textos argumentativos, con puntos de vista contrapuestos, ofrecen para trabajar la escritura de síntesis, o bien entendiendo que la enseñanza de la argumentación escrita puede verse favorecida mediante la realización de síntesis argumentativas a partir de la lectura de textos.

Santos y Santos (1999) señalan que una buena argumentación depende, al menos en parte, del reconocimiento de la existencia de puntos de vista diferentes al propio. Para ello, es necesario contemplar tanto los argumentos de la propia postura como los contraargumentos para que la tesis del autor quede realmente justificada. Así, los argumentos y los contraargumentos han de responderse los unos a los otros de manera que haya un diálogo auténtico entre posturas; es decir, han de estar integrados dentro del texto (Nippold y Ward-Lonergan, 2010). Por tanto, para argumentar es necesario estar familiarizado con el tema tratado y conocer, no sólo los argumentos que sostienen la propia postura, sino también los posibles contraargumentos (Del Longo y Cisotto, 2013) para poder incluirlos en el discurso. Esto es algo que se ve facilitado en la argumentación a partir de fuentes, donde los diferentes

textos ofrecen los argumentos de las distintas posturas y los estudiantes no requieren partir solamente de su conocimiento previo.

Además, la interacción activa entre las diferentes fuentes facilita que los estudiantes construyan una representación más integrada y profunda del tema tratado al tener que realizar inferencias y conexiones entre los textos (Stahl et al., 1996; Wiley y Voss, 1999; Le Bigot y Rouet, 2007). De esta manera, la inmersión de los estudiantes en prácticas educativas en las que tienen que construir sus propios discursos sobre un hecho, o tema, mediante el uso de varios textos, incrementa el aprendizaje y la comprensión de dicho hecho (Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson, 1994), como ponen de manifiesto, por ejemplo, diferentes trabajos en el campo del aprendizaje de la historia y del razonamiento histórico (De la Paz, 2005; De la Paz y Felton, 2010; Stahl et al. 1996; Wineburg's, 1991).

Por otra parte, la escritura de una síntesis a partir de varias fuentes requiere de la elaboración e integración de las ideas seleccionadas de los textos para organizarlas, posteriormente, en una nueva estructura que ha de responder a los objetivos concretos del texto (Spivey, 1997). De esta forma, en el caso de la realización de una síntesis a partir de la lectura de textos argumentativos que presentan visiones contrapuestas sobre un tema, la integración de la información contenida en las diferentes fuentes, es decir, la integración intertextual, se correspondería con la búsqueda e identificación de los argumentos específicos de cada uno de los textos para presentarlos después integrados siguiendo una organización coherente con la tesis sostenida.

#### ***1.1.4. Objetivo general y organización del documento***

El objetivo general de esta tesis es avanzar en el conocimiento acerca de las posibles y mejores formas de enseñar a los estudiantes de Educación Secundaria a escribir síntesis argumentativas a partir de la lectura de textos que presentan visiones contrapuestas sobre un tema controvertido. Para ello, diseñamos, implementamos en el contexto natural de aula y, finalmente, evaluamos un programa basado en la enseñanza de las estrategias de autorregulación y en la visibilización de los procesos que subyacen al proceso de composición de un texto. La organización del documento es la siguiente:

En el **Capítulo II** comenzamos haciendo una revisión del marco teórico que nutre este trabajo. Para ello, acotamos, en primer lugar, cuál es la definición específica de argumentación que hemos manejado a lo largo de este trabajo, así como perfilamos las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de elaborar un texto argumentativo. Una vez visto esto, conectamos estas dificultades con los criterios de lo que se considera una buena argumentación escrita para terminar el epígrafe con las recomendaciones que distintos autores ofrecen acerca de cómo enseñar a argumentar por escrito en las aulas. En segundo lugar, abordamos la escritura a partir de fuentes desde el enfoque de la psicología cognitiva, delimitando cuáles son los procesos específicos que subyacen a la escritura de una síntesis. Desde este enfoque entendemos que tanto la escritura como la lectura, y más incluso en tareas que requieren de su combinación, son herramientas que usadas de determinada manera, y con ciertos fines, potencian la construcción de conocimiento. Al igual que en el caso de la argumentación, comenzamos acotando cuáles son los procesos específicos implicados en la elaboración de una síntesis, recordando anteriormente de forma muy breve los modelos teóricos más influyentes en el campo de la escritura y matizando qué añade la lectura a partir de múltiples fuentes a los modelos de lectura a partir de un único texto. A continuación nos centramos en aquellos trabajos que han explorado las dificultades que presentan los estudiantes cuando han de enfrentarse a una tarea de estas características para, junto con los criterios de calidad de una síntesis, terminar recogiendo qué es necesario, entonces, enseñar y cómo se puede hacer. En último lugar, antes de cerrar el capítulo de antecedentes teóricos, hacemos un repaso por los principales programas de intervención realizados hasta la fecha, tanto en el campo de la argumentación escrita como en el de la escritura a partir de fuentes, y que han servido de inspiración para este trabajo. Adicionalmente, al recoger las principales aportaciones de estos trabajos para delimitar las novedades que presenta nuestro programa de intervención, incluimos un breve epígrafe acerca de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes como una variable tenida en cuenta en nuestro trabajo y que podría estar influyendo en cómo los estudiantes se benefician, o no, de determinadas formas de enseñanza de la escritura.

Los siguientes capítulos (**Capítulos III, IV y V**) se corresponden con los tres estudios empíricos realizados. Bajo la lógica teórica en la que se inserta este trabajo, elaboramos un programa de enseñanza de la argumentación escrita a partir de fuentes que pusimos a prueba en Educación Secundaria Obligatoria, primero, y no-Obligatoria, después. De esta manera, el

**Estudio 1** fue realizado con estudiantes de 3° de la E.S.O y en él evaluamos el efecto de nuestro programa mediante la calidad de los textos escritos por los estudiantes antes y después de participar en el programa, incluyendo, como ya adelantamos, las creencias acerca de la escritura académica como una variable que podría influir en la eficacia del programa. Dicho programa contaba con la enseñanza explícita de los procesos necesarios para la realización de una síntesis argumentativa, el modelado de los mismos, la práctica colaborativa y el feedback del profesor. Este programa fue comparado con otro diseñado bajo una lógica más cercana a la enseñanza tradicional en las aulas.

En el **Estudio 2**, y a la vista de los resultados obtenidos, realizamos varias modificaciones en el diseño del programa puesto a prueba, en el programa usado como comparación, así como en la edad de la muestra, implementando de nuevo el programa con estudiantes de 1° de Bachillerato. Al igual que en el programa anterior, volvimos a tener en cuenta las creencias acerca de la escritura académica pero, en este segundo estudio, eliminamos el componente del feedback y añadimos una sesión de práctica guiada, manteniendo la enseñanza explícita, el modelado de los procesos y la práctica colaborativa. Adicionalmente, para evaluar la eficacia del programa tuvimos en cuenta, no sólo la calidad de las síntesis escritas por los estudiantes, sino que también, en el **Estudio 3** realizado con una submuestra del Estudio 2, atendimos a los procesos seguidos por los estudiantes. Para ello, analizamos los procesos cognitivos, metacognitivos y las actividades de lectura y escritura que ponían en marcha durante la elaboración de una síntesis en parejas.

Ya por último, en el **Capítulo VI** exponemos las conclusiones generales, así como discutimos las posibles implicaciones educativas del mismo. Asimismo, antes de terminar, realizamos una valoración crítica, planteando posibles líneas futuras de investigación y soluciones a algunos de los problemas planteados en nuestro trabajo.

## **Capítulo II.**

### **ANTECEDENTES TEÓRICOS**

*“There were people with those names who produced the texts I cite, but I what present reflects my construction of an author and his or her work. (...) When an author is cited, my own readers are cued to bring their own construction of that author and that text to bear, even though I provide guidance for the sort of selections and inferences that they might make.” (Spivey, 1997, p.28)*

#### **2.1 Argumentar**

##### **2.1.1 *Definición de argumentación.***

En el capítulo anterior, al perfilar brevemente la pertinencia de enseñar a argumentar, decíamos que la argumentación puede entenderse de tres maneras distintas pero estrechamente relacionadas: como producto, como actividad social y discursiva y como proceso del pensamiento. No obstante, teniendo como objetivo enseñar a argumentar, consideramos que la definición que más puede guiar esta meta es una definición amplia de la argumentación en la que ésta es entendida como una actividad de naturaleza discursiva y social cuyo fin es la defensa de los puntos de vista propios y la consideración de objeciones y perspectivas alternativas para aumentar, o reducir, la aceptabilidad de los puntos de vista cuestionados (Leitão, 2000, Ferretti y Lewis, 2013). Dos aspectos esenciales se derivan de esta definición.

El primero de ellos es el hecho de entender la argumentación como un diálogo razonado. Según Perkins *et al.* (1983), participar adecuadamente en este tipo de diálogo requiere del uso de una epistemología crítica que depende, al menos, de dos componentes: el primero es la habilidad para generar y evaluar argumentos, usar contraargumentos y ajustarse a las normas y formalismos típicos de la argumentación. Esta habilidad es aprendida mediante la incursión en diferentes prácticas argumentativas (Means y Voss, 1996), más aun teniendo en cuenta que los criterios por los cuales se considera correcta o eficaz una argumentación son, en gran medida, convenciones sociales. El segundo componente es el conocimiento sobre dos aspectos fundamentales: por un lado, conocimiento sobre aquello que es objeto de discusión o debate, ya que, aunque decir esto sea casi como enunciar una verdad de

Perogrullo, no se puede razonar sobre lo que no se conoce. Por otro lado, conocimiento acerca de cuáles son los objetivos del discurso argumentativo (Felton y Kuhn, 2001).

La argumentación no es sólo un proceso persuasivo. Como acabamos de señalar, la argumentación puede tener diferentes objetivos, por lo que puede guiar procesos de descubrimiento y clarificación, sobre todo cuando se produce en lo que Bereiter y Scardamalia (2006) llaman “*design mode*” en lugar de en el “*belief mode*”. Mientras un discurso en “*belief mode*” está orientado a aceptar o rechazar una idea, un discurso en “*design mode*” está preocupado por desarrollar las ideas y dar soluciones a los problemas más que en persuadir o en anteponer un punto de vista a otro. La argumentación vista así tiene un alto potencial epistémico que la convierte en un recurso privilegiado en la construcción de conocimiento y de desarrollo del pensamiento crítico (Leitão, 2007).

En estrecha relación con esto, Walton (1989) distingue tres tipos fundamentales de diálogo argumentativo en función del objetivo del mismo: el diálogo persuasivo, la indagación y la negociación. El primer tipo, el diálogo persuasivo, tiene como meta principal persuadir al otro acerca de la aceptabilidad de su tesis. Uno de los diálogos prototípicos dentro de la persuasión es la disputa donde la tesis de uno es la negación de la tesis del otro. Un segundo tipo de diálogo es la indagación, donde lo que se pretende es obtener mayor conocimiento sobre un tema concreto. Este tipo de diálogo requiere manejar evidencias que apoyen los argumentos y la tesis sostenida para poder llegar a la mejor y más ajustada de las conclusiones posibles. En tercer y último lugar, la meta de la negociación es llegar a un acuerdo que satisfaga las necesidades o intereses de las distintas posturas o personas. Por tanto, a diferencia de los otros dos tipos de diálogos anteriores, en la negociación hay una parte del proceso de toma de decisiones que excede la lógica formal y la valoración de los argumentos en términos de validez y que responde más bien a la búsqueda del bien común. En el siguiente epígrafe veremos cómo, según Nussbaum y colaboradores (Nussbaum, 2008; Nussbaum y Schraw, 2007), esto se traduce en diferentes estrategias a la hora de introducir e integrar los argumentos y los contraargumentos dentro de un texto argumentativo.

El segundo aspecto que se deriva de la definición que estamos planteando es la aceptación de que la argumentación presupone, pues, oposición (Leitão, 2007). En el diálogo con el otro lo primero es que ambos asuman un doble compromiso: un compromiso auténtico



con la propia postura y un compromiso con el diálogo, reconociendo y dando legitimidad a la postura contraria. Sólo de esta forma se puede generar un campo de argumentación donde tanto los argumentos propios como los alternativos tengan cierto margen de movimiento (Felton y Kuhn, 2001).

Lógicamente, el aprendizaje de la argumentación mediante la incursión en prácticas argumentativas y la comprensión de los fines de esta actividad son dos aspectos que se retroalimentan y dependen a su vez el uno del otro.

### ***2.1.2 El Talón de Aquiles de la argumentación: la contra-argumentación***

Es imprescindible entender el papel fundamental de la oposición en el propio desarrollo de la argumentación y, por consiguiente, el papel central de los contrargumentos. Los contraargumentos son entendidos así en un doble sentido, como engranajes claves en el mecanismo de la argumentación y, dependiendo de cómo se manejen, como factor determinante en la construcción de conocimiento, en el desarrollo del perspectivismo y en el conocimiento y manejo de los diferentes puntos de vista.

La ventaja de concebir la argumentación como un modelo de discurso es que nos permite entender con claridad el papel de la propia interacción social en la construcción de los argumentos. Es decir, la actividad argumentativa está claramente ligada al contexto, por lo que los argumentos no ocurren en el vacío sino que son una respuesta clara a posiciones que se consideran distintas a las propias (Camps, 1995). Normalmente, la argumentación tiene lugar en un diálogo entre dos o más personas, o posiciones, que están en desacuerdo. Una peculiaridad de este tipo de diálogos en contextos informales es que los argumentos muchas veces aparecen incompletos y se van desarrollando dentro de la propia actividad, por lo que se alejan de los modelos típicos de lógica formal y de las características absolutas de una buena argumentación (Felton y Kuhn, 2001). En consecuencia, los argumentos se elaboran en la medida en que se hace necesario para que el interlocutor comprenda nuestra postura y, por ello, el discurso mismo se corresponde con la propia construcción del argumento. Además, en estos casos, los argumentos de la otra postura son introducidos en el discurso por el interlocutor. Pero, incluso cuando la argumentación tiene lugar sin la presencia de éste, es necesario representarse los argumentos del otro para poder desarrollar el propio discurso

(Camps, 1995; Del Longo y Cisotto, 2013; Ferretti y Lewis, 2013). Por tanto, aunque en estos casos pudiera parecer que la argumentación es un discurso monológico, prevalece su carácter intrínsecamente dialógico (Camps, 1995). O dicho de otra manera, el énfasis en la argumentación como oposición y como actividad dialógica pone el foco en el proceso interpersonal. Ver la argumentación como un proceso social podría presuponer siempre la presencia de una audiencia para la cual va dirigida la misma, pero esto no siempre es así. En un discurso solitario, así como en la escritura, la audiencia no está presente aunque el discurso va igualmente dirigido a ella. Esta aceptación de un otro virtual es una condición necesaria para el desarrollo del discurso argumentativo (Leitão, 2000).

Por último, como comentamos anteriormente, el discurso argumentativo no siempre persigue el mismo fin, el persuasivo, sino que puede enfocarse hacia diversos objetivos, tales como profundizar en un tema concreto para ampliar el conocimiento sobre el mismo o explorar posturas para negociar y generar soluciones nuevas a un problema determinado (Bereiter y Scardamalia, 2006). Esto se traduce en diferentes formas de introducir los argumentos de la postura contraria en el propio discurso, bien sea oral o escrito, dependiendo de la estrategia argumentativa y el fin para el cual se argumenta, lo que a su vez genera distintas estructuras o esquemas argumentativos (Walton, 1996).

Concretamente, Nussbaum (2008) y Nussbaum y Schraw (2007) distinguen varias estrategias de integración de argumentos y contraargumentos en un texto. La primera de ellas es la “refutación”, donde los contraargumentos de la postura contraria son incorporados en el propio discurso para rebatirlos y debilitarlos. La segunda de las estrategias es la de “sopesar”, donde se consideran los pros y los contras de las diferentes posturas con el fin de decidir cuál de ellas tiene más peso. La última es la que llaman “sintetizar”, donde el escritor se sobrepone a las diferentes posturas para encontrar una solución conciliadora que combine las ventajas de cada una de ellas. En sus trabajos, estos autores toman postura y consideran que, en lo que a integración de argumentos y contraargumentos se refiere, hay formas de argumentar que son mejores que otras dependiendo del grado de perspectivismo que reflejen, requieran y promuevan. En consonancia, establecen un continuo basándose en cómo aparecen manejados los argumentos y los contraargumentos en el texto, de forma que sopesar es mejor que rebatir y que, bajo la asunción de que implica un grado mayor de perspectivismo y de integración entre posturas, por encima de las dos estrategias anteriores estaría la de sintetizar. Sin

embargo, en este trabajo consideramos que la forma en la que se integran los argumentos y los contraargumentos en un texto ha de responder al fin específico para el cual se argumenta. Todos los fines posibles de la argumentación son necesarios y justificables y el más adecuado en cada momento depende, entonces, del contexto concreto en el cual se argumente. Además, es necesario tener en cuenta que no todos los temas se prestan por igual a los diversos tipos de integración entre argumentos o, incluso, de conciliación entre posturas. En el caso concreto de los textos que hemos utilizado en nuestros programas se tratan temas sociales donde entran en juego otros factores, tales como la evaluación emocional de los argumentos o las implicaciones morales que conllevan cada uno de los posicionamientos y que hacen que haya ciertas posturas previas que son, en algunos casos, irrenunciables o irreconciliables.

### ***2.1.3 Dificultades de los estudiantes en la elaboración de una argumentación escrita***

Precisamente, en la consideración de las opiniones contrarias a las propias, o lo que Camps (1995) y Nussbaum (Nussbaum, 2008; Nussbaum y Schraw, 2007) llaman el juego de la argumentación-contraargumentación, es donde reside una de las mayores dificultades de las personas, en general, y de los estudiantes, en concreto, a la hora de escribir un texto argumentativo.

Los niños y los adultos a veces olvidamos o ignoramos la información que no es congruente con nuestro punto de vista (Perkins, Farady, y Bushey, 1991) y somos insensibles a las críticas que suscitan nuestras opiniones (Kuhn, 1991) por lo que no evaluamos nuestros propios argumentos (Ferretti, Lewis y Andrews-Weckerly, 2009) y fallamos a la hora de adaptar nuestras estrategias a una audiencia determinada (Felton y Kuhn, 2001).

En consecuencia, nuestras argumentaciones son muchas veces excesivamente pobres y siguen un estilo claro de lo que se ha llamado “my-own-bias” (Perkins, 1985; Perkins, Farady, y Bushey, 1991; Song y Ferretti, 2013): es decir, sólo se dan razones que apoyan nuestra postura y no se tienen en cuenta los argumentos de la postura contraria. Esto es algo que se evidencia claramente en las argumentaciones escritas por estudiantes, donde sus textos suelen ofrecer la tesis del autor, en algunos casos sostenida en argumentos e, incluso, en ejemplos, pero sin contraargumentos (Ferretti et al. 2009, Ferretti, MacArthur y Doudy, 2000).

Esto se ve potenciado por el hecho de que, generalmente, los estudiantes no están inmersos en prácticas educativas donde tengan que enfrentarse a informaciones y puntos de vista contradictorios para generar su propio conocimiento. Por ejemplo, el estudio realizado por Solé y colaboradoras (Solé et al., 2005), en el que exploran los usos habituales que se hace de la lectura y la escritura en las aulas de nuestro sistema educativo, subraya este hecho ya que los estudiantes no suelen enfrentarse a más de una fuente y ésta es, generalmente, el libro de texto. Además, la mayoría de los libros de texto presentan la información desde un único punto de vista, que toma la apariencia de ser objetivo y, por supuesto, el único posible (Kobayashi, 2010).

#### **2.1.4 Criterios de calidad de una argumentación escrita**

Uno de los modelos más conocidos para poder valorar la calidad de una argumentación es el de Toulmin (2003/1958), donde la argumentación es vista como un proceso lógico basado en evidencia. De esta manera, la calidad de una argumentación depende principalmente de que se aporte una justificación sólida de la tesis sostenida. Bajo esta premisa, en *Los usos de la argumentación*, Toulmin elaboró todo un modelo estructural, formal y retórico que nos permite evaluar la calidad de los argumentos en función de cómo se ajusten, o no, a ciertas convenciones. Resumidamente, según este autor, desde la lógica formal el desarrollo de una buena argumentación depende de: (a) partir de una premisa o tesis; (b) proporcionar argumentos apoyados en datos o evidencia y dar garantías que justifiquen la relevancia tanto del argumento en sí como de sus apoyos para sustentar dicha tesis; (c) identificar tesis alternativas; (d) identificar los argumentos de las tesis alternativas, es decir, los contraargumentos; y (e) refutar los contraargumentos.

Aunque este modelo está muy extendido y es, por supuesto, necesario, no es suficiente cuando se pretende también tener presentes los contextos en los que tiene lugar la argumentación ya que, incluso estructural y formalmente hablando, la calidad de un argumento no siempre es la misma, sino que depende de la situación, entendida en un sentido amplio, en la que ocurre. Una argumentación no se puede reducir a los argumentos que la componen (Ferretti, Andrews-Weckerley y Lewis, 2007). Así, desde diferentes perspectivas se apunta que es necesario atender a ciertas dimensiones de la argumentación que exceden los límites de la actividad discursiva en sí y que inevitablemente influyen en la calidad de la

misma, en su desarrollo (Leitão, 2000) e, incluso, en la evaluación de la propia calidad de los argumentos (Kobayashi, 2010). Por ello, como veíamos antes, para diferentes metas hay distintos discursos y por lo tanto diferentes estructuras argumentativas (Walton, 1996).

De esta manera, Halliday (1970, 1994, citado en Newell, Beach, Smith y Van Der Heide, 2011) propone, por ejemplo, un sistema de categorías para analizar la argumentación que distingue entre lo ideacional, lo interpersonal y lo textual. Lo ideacional se refiere a cómo el lenguaje es usado para organizar, entender y expresar las ideas de forma lógica; lo interpersonal nos habla de cómo el lenguaje nos permite implicarnos en situaciones sociales, con todo lo que eso supone, expresando opiniones, emociones y actitudes que pueden ser discutidas; y por último, lo textual se refiere a cómo el lenguaje organiza finalmente lo que el hablante/ escritor quiere comunicar a la audiencia.

Lo textual se correspondería en el caso que nos ocupa con la argumentación como producto escrito pero, de la misma forma que la escritura no es la transcripción literal del discurso oral (Olson, 1994), la escritura de una argumentación tampoco se corresponde con la mera adaptación de un diálogo o discurso argumentativo a los símbolos gráficos propios de la escritura. Por ello, los trabajos que evalúan la calidad de un texto argumentativo hacen una primera distinción entre contenido y organización (Del Longo y Cisotto, 2013; De la Paz y Felton, 2010, entre otros) teniendo en cuenta aspectos específicos del formato. A modo de ejemplo prototípico, el trabajo de Del Longo evalúa el número de unidades de información, entendida como la generación de ideas y la selección de los argumentos; la intertextualidad, como la presentación integrada de la información procedente de diferentes fuentes de información; y la coherencia y la estructura como dos niveles de organización del discurso argumentativo: el nivel conceptual y el nivel textual. El conceptual es aquel en el que los argumentos se relacionan con lógica con sus correspondientes enunciados, apoyos y evidencias, además de con los contraargumentos y las refutaciones. El nivel textual abarca los diferentes componentes de la estructura global del texto, es decir, la introducción y la conclusión, la aparición de párrafos, etc.

### ***2.1.5 Entonces, si queremos enseñar a elaborar textos argumentativos, ¿qué deberíamos enseñar?***

Desde diversas perspectivas que enfatizan aspectos diferentes de la argumentación escrita o que, incluso, no la entienden ni la conceptualizan de la misma manera, se concibe de forma distinta qué enseñar y, por tanto, cómo hacerlo. Principalmente, y aunque dentro de cada uno de ellas hay importantes diferencias, podemos distinguir dos grandes bloques (Ferretti y Lewis, 2013). El primero de ellos se centra en la argumentación como actividad cognitiva, por lo que el foco es la enseñanza de los procesos que subyacen. El otro gran bloque, con más diversidad en su seno que el anterior, resalta la visión de la argumentación como una actividad social y centra sus esfuerzos en entender el papel del contexto en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación.

Sin embargo, probablemente la forma más ajustada de enseñar a argumentar por escrito sería aquella en la que se concibiera la argumentación como una práctica social que implica ciertos procesos cognitivos y que, por tanto, la enseñara como tal (Newell, Beach, Smith y Van Der Heide, 2011). Esto requeriría de una teoría integradora que combinara la argumentación como cognición y la argumentación como un compendio de prácticas sociales, no tanto por el tipo de metodologías empleadas para su enseñanza (que también) sino por la unidad de análisis y los contextos de estudio. La pregunta clave entonces, y uno de los mayores retos, es cómo conciliar el compromiso de la psicología cognitiva, que pretende entender el aprendizaje individual y auto-regulado, con el compromiso de la perspectiva social más centrada en identificar prácticas y contextos relevantes.

Avanzar en el conocimiento de la enseñanza de la argumentación para dar respuesta a esta pregunta es fundamental, más aun teniendo en cuenta que los educadores no trabajan con abstracciones, sino con estudiantes (Newell, Beach, Smith y Van Der Heide, 2011). A pesar de que muchos autores recalcan esta necesidad de enseñar a argumentar bajo una teoría integradora, lo cierto es que la mayoría de los trabajos que profundizan y reflexionan sobre la enseñanza de la argumentación lo hacen desde una de las dos grandes posturas principales sin negar, por supuesto, la otra.

Castelló (1995) señaló que lo más habitual en las aulas de secundaria es que el profesor o profesora se reserve las funciones de corregir los textos escritos por los estudiantes,

desatendiendo entonces la enseñanza de los procedimientos necesarios. De esta manera habitual de aproximarse a la enseñanza de la argumentación escrita podemos sacar dos conclusiones principales: la primera es que la argumentación es comúnmente entendida en las aulas como producto, y es en la mejora de ese producto donde las profesoras y los profesores centran su atención. La segunda conclusión es la idea implícita que subyace a esta práctica educativa de que, cuando se dominan los aspectos formales de gramática, ortografía y vocabulario, el resto viene ya dado.

Siendo éste el panorama habitual en las aulas, Kuhn (2005) apunta que necesitamos conocer con precisión qué implica argumentar para luego poder enseñarlo, y es en este “qué”, entendiéndolo como proceso cognitivo, en lo que se basan las recomendaciones ofrecidas desde la perspectiva cognitiva. Pero ver la enseñanza de la argumentación sólo desde ese ángulo tiene serias limitaciones, dado que tampoco la enseñanza de la argumentación debiera centrarse sólo en la enseñanza de los procesos cognitivos que subyacen.

Por tanto, para abordar qué enseñar y cómo hacerlo convendría, como decíamos antes, tener en cuenta una visión más amplia y orgánica de la argumentación escrita que combine tanto las aportaciones ofrecidas desde una perspectiva cognitiva como de aquella que enfatiza el papel del contexto. De esta forma, la clave es ayudar al estudiante a tomar conciencia de cuáles son los parámetros de la situación discursiva y de la intención y el objetivo con el que se produce un discurso o texto argumentativo (Camps, 1995). Esta multiplicidad de objetivos de la argumentación debe traducirse en metas concretas para las cuales se escribe, de forma que los estudiantes entiendan con claridad qué se les pide y qué se espera de ellos (Nussbaum y Kardash, 2005). Asimismo, es fundamental facilitar que los estudiantes tengan siempre presente a quién se dirigen; es decir, la audiencia (Camps, 1995; Ferretti y Lewis, 2013). Complementariamente, es necesario proporcionarles información acerca de las diferentes estructuras textuales (Voss y Means, 1991), enseñándoles también a usar los conectores y los marcadores textuales y discursivos, haciendo énfasis en la contraargumentación (Camps, 1995). En lo referente a la integración de argumentos y contraargumentos, si se les proporcionan, por ejemplo, organizadores gráficos en los que recoger los argumentos de las diferentes posturas y sus relaciones (Nussbaum, 2008; Nussbaum y Schraw, 2005) podemos potenciar que los estudiantes integren los argumentos y los contraargumentos. Además, una forma de proporcionar apoyo a los estudiantes para comprender e incorporar la perspectiva del otro, así como entender las limitaciones de la propia perspectiva es, según algunos

autores, incluir prácticas discursivas que potencien este carácter dialógico de la argumentación, como por ejemplo la práctica colaborativa y las discusiones orales (Kuhn y Udell, 2003, Kuhn y Crowell, 2011). En la discusión con los otros, los estudiantes para sostener su postura, tienen que evaluar tanto sus argumentos como los contraargumentos (Felton y Herko, 2004; Ferretti y Lewis, 2013), viéndose obligados a justificar y explicitar todas sus opiniones, negociando los argumentos y elaborándolos. Adicionalmente, diferentes trabajos sostienen que es necesario ayudar a los estudiantes a profundizar y elaborar los argumentos. Mediante lo que se han llamado “preguntas críticas” (Walton, Reed y Macagno, 2008) se puede trabajar que los estudiantes se pregunten acerca de la relevancia de los argumentos manejados y sobre si estos sostienen, o no, la tesis principal de la argumentación (Ferretti et al, 2007; Song y Ferretti, 2013; Nussbaum y Edwards, 2011).

Ya desde una perspectiva exclusivamente cognitiva, preocupada por los procesos que subyacen a la argumentación, se insiste en la necesidad de enseñar estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de auto-regulación (Del Longo y Cisotto, 2013). Esto es posible haciendo visibles para los estudiantes las actividades mentales que subyacen en la argumentación. Para trabajar estos procesos, pueden ser de utilidad el modelado de dichas estrategias mediante pensamiento en voz alta y/o las hojas de pensamiento, que en forma de preguntas van instando al alumno a pensar sobre diferentes aspectos de la tarea (Castelló, 1995).

No obstante, cuando la argumentación es, además, escrita a partir de fuentes es absolutamente necesario tener presente que enseñarla requiere contemplar de forma paralela aspectos específicos del campo de la escritura a partir de la lectura de fuentes. En el siguiente apartado veremos cuáles son los procesos que subyacen a esto y, en concordancia, cómo pueden enseñarse.

## **2.2 Síntesis a partir de textos contrapuestas**

### ***2.2.1 Escribir a partir de múltiples fuentes***

Escribir a partir de fuentes es una *tarea híbrida* (Bracewell, Frederiksen y Frederiksen, 1982) donde la lectura y la escritura aparecen de forma combinada. Si bien este tipo de tareas



comparten características propias de la lectura y de la escritura, el resultado de su combinación es más que la suma de cada una de ellas.

Históricamente, tanto la enseñanza como el estudio de la lectura y la escritura se han llevado a cabo de forma separada (Shanahan, 1988; Chartier y Hébrad, 1994) e, incluso, socialmente el valor que se les atribuye a cada una de ellas es diferente (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Sin embargo, avances en las teorías cognitivas y del desarrollo sugieren que, a pesar de que los procesos implicados y el aprendizaje de ambas no son idénticos, existen ciertas conexiones entre una y otra. Específicamente, estas conexiones pueden agruparse en tres grandes áreas: relaciones retóricas, conocimiento compartido y conexiones en los procesos (Tierney y Shanahan, 1991). En primer lugar, desde la perspectiva retórica se enfatiza la idea de que ambas tienen fines comunicativos. En segundo lugar, la perspectiva del conocimiento compartido parte de la premisa de que la lectura y la escritura son diferentes manifestaciones de distintos, pero similares, procesos cognitivos que necesitan de conocimiento metacognitivo (conocimiento acerca de su función, monitorización de la actividad y metaconocimiento), de dominio (conocimiento previo, vocabulario, etc.), conocimiento acerca de los atributos de un texto (sintaxis, morfología, puntuación, ortografía, estructura, etc.) y conocimiento procedimental propio de la tarea. Por último, la perspectiva de las conexiones en los procesos entiende que ambas son actividades funcionales que, debido a su complementariedad, pueden usarse de forma combinada para alcanzar determinadas metas, lo que mejora las potencialidades que cada una de ellas ofrece por separado (Lenski, 1998, entre otros). Es desde esta última perspectiva desde la que nos interesan las conexiones entre la lectura y la escritura. Sin embargo, para entender cuáles son las potencialidades de leer para escribir, convendría empezar perfilando brevemente algunos aspectos específicos de la lectura a partir de múltiples fuentes, así como de la escritura de textos para, a continuación, centrarnos ya en lo que nos ocupa, es decir, en la escritura a partir de fuentes y, más concretamente, en la escritura de síntesis.

#### *La lectura a partir de múltiples fuentes*

La comprensión de varios textos es un proceso más complejo que la comprensión de una única fuente (*para ver los modelos clásicos de comprensión lectora consultar* Coté, Goldman y Saul, 1998; Kintsch y Dijk, 1978; Kintsch, 1988). Para conseguir una representación mental exitosa tras la lectura de múltiples textos es necesario seleccionar y

procesar las diferentes piezas de información que contienen las distintas fuentes, explorando las relaciones entre ellas y reorganizándolas (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008). De esta forma, integrar informaciones procedentes de varios textos no sólo requiere construir un buen texto base y generar un buen modelo de la situación, sino que demanda integrar varios textos base y varios modelos de la situación. Según el modelo de Perfetti y colaboradores (Britt, Perfetti, Sandak y Rouet, 1999; Perfetti, Rouet y Britt, 1999) para esto hay que crear una representación, a la que llaman “document model”, a partir de dos componentes: el modelo intertextual y el modelo de la situación. El modelo intertextual se refiere a las características retóricas y formales de los textos y las relaciones entre los mismos, que pueden ser de complementariedad, de contraposición o de confirmación. El modelo de la situación, por su parte, alude al mundo al que se refieren los textos e incluye aspectos contenidos en uno solo de los textos o en varios. Por ello, la comprensión desde múltiples fuentes incluye procesos de corroboración, de búsqueda, de activación del conocimiento previo, de comparación entre fuentes, etc. En concreto, cuando las fuentes son textos que presentan posiciones contrapuestas, hay que ser capaz de identificar las discrepancias existentes entre los textos para poder entender las relaciones entre los mismos, determinando cuáles son específicamente los puntos en disputa, pudiendo así valorar la propia posición y superponerse a ella para hacer juicios sobre la calidad de la información que se da en cada una de las fuentes (Perfetti, Rouet y Georgi, 1995; Kobayashi, 2009a; Kovayashi, 2009b). Esto exige que los estudiantes aprendan a leer de forma no lineal con la finalidad de corroborar en las demás fuentes la información encontrada en cada texto, siendo capaces, además, de resolver las inconsistencias o incongruencias que pueden presentarse (Monte-Sano, 2008; Naumman, Wechsung y Krems, 2009; Wiley y Voss, 1999).

No obstante, tal y como ocurre también en la comprensión a partir de un único texto, es imposible entender cómo y por qué la gente hace lo que hace en tareas que concebimos inicialmente como cognitivas sin atender también al control metacognitivo, a la autorregulación del proceso y a condicionantes tales como la motivación y el afecto (Baker y Beall, 2009). El control metacognitivo (ver, entre otros, Mateos, 2001; Pressley y Gaskins, 2006) se refiere a la planificación por parte del lector de los propósitos o metas de la lectura, a la puesta en marcha de las estrategias necesarias para alcanzarlos, a la supervisión del proceso y a la búsqueda de recursos para solucionar los problemas que vayan surgiendo en el desarrollo de la tarea. Según Sánchez (1993), poner en marcha estos procesos significa ser un

lector estratégico que no sólo sabe qué quiere conseguir con la lectura del texto, sino que también va comprobando y supervisando el proceso para asegurar que *va todo bien*.

### *La escritura de textos*

Por su parte, escribir es una actividad social que implica, de forma más o menos explícita, un diálogo entre el escritor y el lector del texto. Este diálogo, además, tiene lugar en un contexto más amplio donde los propósitos y los significados son negociados culturalmente (Nystrand, 2006).

Cuando la psicología cognitiva comenzó a interesarse por la escritura, allá por finales de la década de los 70, el foco de atención pasó del producto escrito a lo que las personas hacemos y pensamos cuando tenemos que escribir un texto. Para ello, una de las técnicas más utilizadas fueron (y todavía son) los llamados protocolos en voz alta, donde una persona verbaliza lo que va pensando mientras escribe un texto. Producto de este tipo de investigaciones realizadas con escritores expertos y novatos surgieron dos de los modelos de composición de textos que mantienen su influencia a día de hoy: el modelo de Hayes y Flower (1980) y el de Bereiter y Scardamalia (1987).

El modelo de Hayes y Flower (1980) entiende la escritura como una tarea de solución de problemas. Como tal, uno de los momentos cruciales es la definición del mismo. Como muy acertadamente recalca la autora “*people only solve the problem they give themselves to solve*” (Flower, 1979) de forma que adaptamos o reescribimos lo que tenemos que hacer convirtiéndolo en una tarea abarcable desde nuestros conocimientos, hábitos y competencias. En ese sentido, podría decirse que ante una tarea de escritura, los escritores crean sus propias metas (Flower y Hayes, 1981). Con este punto de partida, el modelo teórico de estos autores conceptualiza la escritura no como un proceso único e indiferenciable, sino como un set de diferentes subprocesos que están orquestados a lo largo de todo el proceso de composición y que ocurren de forma organizada y jerárquica. Además, a diferencia de en otros modelos, la escritura no es vista como un proceso lineal en el que van sucediéndose una serie de etapas que se caracterizan por un desarrollo gradual del producto escrito, sino que según este modelo la escritura es un proceso recursivo.

Muy resumidamente, Hayes y Flower (1980) dividen la escritura en tres grandes componentes: el contexto del escritor, la memoria a largo plazo y el propio proceso de escritura. Dentro del contexto del escritor se incluye el problema retórico, las herramientas o habilidades del propio escritor y las fuentes de información externas al escritor. En cuanto a la memoria a largo plazo, ésta engloba el conocimiento del escritor sobre el tema, la audiencia y los planes. Finalmente, el proceso de escritura se divide en tres grandes subprocesos: planificación, textualización y revisión. La planificación a su vez incluye procesos tales como la generación de ideas y metas y la organización de la información procedente de la memoria a largo plazo. En la textualización el escritor ha de convertir las ideas en texto. Por último, en el proceso de revisión los autores distinguen entre procesos de evaluación y procesos de revisión. Adicionalmente, según este modelo todos estos procesos son controlados por lo que ellos llaman el monitor, que se encarga del control ejecutivo de la tarea.

Ya en trabajos posteriores estos autores profundizaron por separado en los procesos de planificación (Flower et al. 1989; Hayes y Nash, 1996, entre otros) y revisión (Flower et al, 1986, entre otros). Las conclusiones de los trabajos centrados específicamente en el proceso de planificación como momento fundamental en la escritura de un texto entienden que, si bien *planificar es prepararse para la acción, pensar antes de actuar*, no todos los escritores planifican de la misma forma ni en la misma cantidad. Algunos hacen una planificación muy detallada de todo el texto, otros se dejan guiar por lo que saben sobre el tema y otros hacen una planificación más superficial que van reajustando a medida que avanzan en la tarea (Flower et al, 1989). Además, dado que la misma planificación cambia el propio contexto y, por tanto, se retroalimenta, ninguno de estos tres tipos de planificación es mejor por definición y, por ello, tampoco asegura un mejor producto escrito. Es decir, cada forma de planificar puede funcionar correctamente si se dan ciertas condiciones o resultar fallida en circunstancias diferentes. Por ejemplo, una planificación excesivamente detallada y poco flexible no nos permite atender o percibir problemas y demandas nuevas que surjan a lo largo de la propia tarea, de la misma forma que una planificación demasiado vaga requiere de un conocimiento muy bien organizado del tema para producir un texto coherente y estructurado. En definitiva, esta necesidad de atender a un contexto cambiante por definición se traduce en que una buena planificación requiere, necesariamente, de un conocimiento estratégico.

En cuanto a la revisión, los autores subrayan la idea de que ésta puede que sea una de las etapas más paradójicas de la escritura: todo el mundo, incluido aquellos que no revisan, parecen considerar que es una de las fases más importantes de la escritura. Sin embargo, no todo el mundo comparte la misma idea de lo que es revisar, por lo que parece que no sólo hace falta intención, sino también conocimiento (Flower et al, 1986). Al igual que la planificación, la revisión es un proceso estratégico que no debe surgir mediante prescripción, sino que ha de responder a las necesidades del texto. En ese sentido, la cantidad de tiempo empleado en revisar no es la variable central para entender si la revisión ha sido adecuada o no, sino la calidad de la misma, entendiéndose como calidad no la cantidad de cambios realizados, sino la forma de hacer estos mismos para acercarse a las metas que uno se había marcado. Por último, como adelantamos al presentar el modelo, dentro del proceso de revisión los autores distinguen entre evaluación y revisión (Flower et al, 1986). Los buenos escritores están siempre evaluando, contrastando lo que hacen con lo que querían hacer, de forma que esta fase de la escritura tiene ciertas similitudes con leer para comprender. Así, cuando se detecta un problema, hay que definirlo (diagnosis) para seleccionar cuál es la estrategia más adecuada para ponerle solución. Las dos estrategias principales son re-escribir o revisar. Re-escribir se refiere a realizar de nuevo el texto manteniendo la esencia del anterior, mientras que revisar implica dejarse guiar por el proceso de diagnosis para encontrar qué cambios hay que realizar en el texto que solucionen el problema.

Posterior al modelo de Hayes y Flower (1980), la otra propuesta teórica más influyente es la de Bereiter y Scardamalia (1987). En este modelo la escritura se compone de cuatro procesos principales: 1) la representación mental de la tarea; 2) el análisis del problema y la generación de metas; 3) la interacción entre dos espacios problema: el problema del contenido (qué decir) y el problema retórico (cómo decirlo); y 4) la escritura en sí, donde el escritor puede seguir un modelo de “decir el conocimiento” o de “transformar el conocimiento”.

Para Bereiter y Scardamalia, la diferencia radical entre el modelo de decir el conocimiento y el modelo de transformarlo es la manera de introducir el conocimiento y lo que le sucede a éste mientras escribimos. En el modelo de decir el conocimiento el escritor compone el texto sin la necesidad de un plan u objetivo. Para ello, construye una representación de lo que ha de escribir, identifica el tema y el género de forma que pueda buscar en la memoria conceptos asociados, comienza a escribir con la primera idea activada y

a medida que va avanzando en el texto, mentalmente o por escrito, cada nueva frase sirve para tener nuevos identificadores, o dicho de otra forma, le sirve como nuevos estímulos de búsqueda en la memoria. Este proceso de decir el conocimiento termina cuando el escritor se cansa o bien cuando se le acaban las hojas o las ideas.

A diferencia de esta forma de escribir, en el modelo de transformar el conocimiento la escritura es un proceso de solución de problemas donde, por un lado, está el problema del contenido y, por otro, el problema retórico. La clave consiste en convertir el problema retórico en sub-problemas de contenido y viceversa. De esta forma, la interacción entre los dos espacios problema puede producir cambios en el contenido y en el conocimiento del escritor. En cuanto a la recuperación de la información en la memoria, ésta se produce de forma similar a como ocurre en el modelo anterior, con la salvedad de que en este modelo el contenido recuperado no pasa directamente al texto.

#### *La escritura de síntesis*

Finalmente, dejando los modelos clásicos de escritura a un lado y entrando ya en lo que nos atañe directamente, cuando escribimos basándonos en textos que han escrito otros, los procesos de lectura y de escritura se entremezclan. Sucede entonces que no podemos decir con exactitud cuándo la construcción de significados a partir de la lectura de textos acaba y empieza la transformación de conocimiento en manos de la escritura. Veamos esto con más detenimiento.

En la literatura del campo podemos encontrarnos con diferentes formas de referirse al proceso por el cual se escribe un texto tras la lectura de documentos fuente. Algunos autores se refieren a ello como *leer para escribir* (Flower, 1987), otros como *escritura a partir de fuentes* (Segev-Miller, 2007) e, incluso, Spivey habla de “*discourse synthesis*” (Spivey y King, 1989; Spivey, 1997). Si ahondáramos en cada una de estas formas de referirse al mismo hecho, veríamos que hacen énfasis en distintos aspectos del proceso. Entendiendo que no es necesario para el objetivo de este trabajo profundizar en estos matices, podemos quedarnos, no obstante, con la sencilla definición que Bracewell, Fredericksen y Fredericksen (1982) dan de *tarea híbrida*. Una tarea híbrida es aquella que implica combinar actividades de lectura y escritura para su resolución.

En las tareas híbridas, los estudiantes han de alternar, entonces, entre el rol de lector y el rol de escritor, conectando las dos actividades y, como adelantábamos al principio del marco teórico, es en este alternar entre roles donde la lectura y la escritura adquieren mayor poder epistémico que cuando se utilizan por separado (Tierney y Shanahan, 1996; Tynjälä, 2001). Según McGinley (1992) este potencial epistémico reside, al menos en parte, en la posibilidad de llevar a cabo un proceso más recursivo que lineal. Así, este proceso puede producir cambios más o menos sustanciales en el conocimiento del estudiante.

Sin embargo, no todas las tareas híbridas tienen el mismo potencial epistémico, sino que esto parece responder, al menos en parte, a distintas variables moduladoras. Por un lado, depende del número de fuentes y de la naturaleza misma de la tarea (Wiley y Voss, 1999). Por otro lado, depende del grado en que la estructura del texto se pueda copiar de los textos fuente (Segev-Miller, 2004), o requiera de una elaboración personal (Tynjälä, 2001). Por último, también depende de la representación que los estudiantes se hagan de la tarea que han de realizar (Flower et al, 1990) ya que no todos reconocen la tarea como una oportunidad de construir nuevo conocimiento (Penrose, 1992). Esto hace, además, que las tareas híbridas difieran también en su grado de dificultad (Mateos et al. 2014) pudiéndose establecer un continuo de simplicidad-complejidad en función de que su resolución exija una comprensión más superficial del contenido, o de que precise, además, de la integración y elaboración de la información contenida en cada una de las fuentes (Miras, Solé y Castells, 2008, citado en Mateos et al, 2014). Por ejemplo, si enfrentamos dos de las tareas híbridas más comunes, la elaboración de un resumen de un único texto y la escritura de una síntesis a partir de varios textos, vemos que los procesos implicados se diferencian en varios puntos (Mateos et al., 2008). En la elaboración de un resumen hay que realizar tres operaciones mentales principalmente: eliminación de las proposiciones redundantes, sustitución de la secuencia de proposiciones del texto por otra más general y selección o construcción de una nueva macroestructura para el nuevo texto (Segev-Miller, 2004). Nótese que esto es bastante similar a lo que Kintsch y Dijk (1978) postularon que envuelve la comprensión de un texto dado que, para estos autores, la comprensión de un texto requiere de la producción de un resumen mental del mismo. En contraste, la escritura de una síntesis es cognitivamente más demandante por varias razones. Cuando se redacta un resumen, la tarea permite repetir la misma estructura que la del texto fuente, produciendo una réplica en miniatura del mismo. En cambio, al redactar una síntesis, la propia tarea fuerza al escritor a crear su propia

macroestructura a partir de varios textos que pueden ser, además, contradictorios en sus puntos de vista sobre un tema (Spivey, 1997; Segev-Miller, 2004). Siguiendo a Spivey (1997), escribir una síntesis a partir de varias fuentes envuelve tres tipos de procesos principalmente: organización, selección y conexión. Durante el proceso de organización los lectores buscan claves en los textos que les den pistas de cómo están organizados. En la escritura, han de superar la organización de los textos fuente para crear una nueva estructura adecuada para la información recopilada en la lectura. En el proceso de selección es necesario establecer el grado de importancia o validez que se le otorga a cada una de las ideas o unidades de información contenidas en los textos para, siguiendo criterios de diferente índole, tales como criterios textuales, retóricos, o personales, decidir si finalmente han de ser incluidos o contemplados en el proceso de escritura (Spivey y King, 1989). Por último, estas ideas previamente seleccionadas han de aparecer conectadas, tanto entre sí como con el conocimiento previo de escritor, en un texto que siga los estándares de coherencia y cohesión. Estas conexiones hacen referencia tanto a relaciones entre la información de cada fuente (integración intratextual), como a la conexión de informaciones entre fuentes (integración intertextual).

Además, como ya apuntamos anteriormente, la escritura de una síntesis puede llevarse a cabo bien a partir de fuentes que ofrecen información complementaria (Martínez, Mateos y Martín, 2011), bien desde fuentes contradictorias (Mateos et al, 2011; Rouett, Britt, Mason y Perfetti, 1996). En cada caso, los procesos seguidos son diferentes y, por supuesto, también los productos.

### ***2.2.2 Dificultades de los estudiantes en la elaboración de síntesis***

Las investigaciones realizadas en el campo hasta la fecha señalan que la realización de una síntesis es una tarea altamente demandante para los estudiantes de Universidad (Flower et al., 1990; McGinley, 1992; Segev-Miller, 2004) y, más aún, para alumnos y alumnas de Educación Secundaria (Spivey & King, 1989) y Educación Primaria (Lenski y Jones, 1997). A esta dificultad se suma el hecho de que la escritura de una síntesis a partir de textos no es una tarea frecuente en las aulas de nuestro sistema educativo: sólo el 16.7 % de los alumnos de Secundaria de entre 15 y 16 años dicen realizarla, frente al 70.5% que dice hacer resúmenes (Solé et al., 2005). Además, como muestra el trabajo de Mateos y Solé (2009),



que explora cómo los profesores plantean la escritura de una síntesis en el contexto natural de aula en Educación Secundaria y Bachillerato (también en Universidad), las fuentes utilizadas suelen ser textos académicos de dificultad media que contienen información complementaria, en 3º de la E.S.O, o de mayor dificultad en Bachillerato. En cuanto a la consigna dada por el docente en Educación Secundaria Obligatoria, ésta no hace alusión explícita el proceso de integración, pero sí en Bachillerato donde las instrucciones son más concretas.

En cuanto a los productos que elaboran los estudiantes, diversos trabajos señalan que, por regla general, los estudiantes no escriben síntesis de calidad (Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008, Mateos y Solé, 2009; Solé, Miras, Castells, Espino y Minguela, 2013; Spivey y King, 1989). Por un lado, parece que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes facilita la realización de la tarea, ya que los buenos lectores, en comparación con los malos lectores, seleccionan mejor la información relevante contenida en las fuentes y la organizan en su texto presentándola de forma más integrada (Spivey y King, 1989). Por otro lado, los productos también varían en función del nivel educativo. En un continuo de síntesis/no-síntesis, pasando por un intento de síntesis (en el que se tiene en cuenta la selección adecuada de la información de las fuentes, la elaboración, la integración y la organización de la misma) los estudiantes de los niveles más bajos se concentran en el extremo de no-síntesis, mientras que los estudiantes de Bachillerato o Universidad se sitúan más próximos al intento de síntesis, aunque tampoco la realizan con éxito (Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009).

En lo que se refiere al proceso que siguen los estudiantes, uno de los primeros trabajos en esta línea, el de Spivey y King (1989), reitera la influencia de la comprensión lectora a la hora de realizar la tarea: los buenos lectores planifican más antes de empezar a escribir, no sólo decidiendo qué van a incluir, sino también cómo quieren hacerlo. Si nos centramos además en la relación con el producto que finalmente elaboran, algunas investigaciones apuntan que hay una relación, aunque no directa, ni lineal o perfecta, entre las actividades que realizan los estudiantes, los procesos cognitivos y metacognitivos que ponen en marcha y la calidad del texto que escriben: hay procesos complejos que derivan en textos de alta calidad, pero esto no ocurre siempre puesto que patrones parecidos dan lugar, a veces, a productos baja calidad; no obstante, lo que no suele darse es que, tras un proceso simple, el resultado obtenido sea un buen texto (Mateos y cols., 2008; Mateos y Solé, 2009).

Atendiendo, entonces, solamente a lo que hacen los estudiantes, es decir, a cómo se suceden unas actividades tras otras, podemos distinguir patrones de actividad secuenciales, en espiral o recursivos (Lenski y Jones, 1997), o lineales/reproductivos, lineales/elaborativos o lineales/elaborativos con elementos de recursividad (Solé et al, 2013). La primera categorización hace hincapié en el orden en que los estudiantes realizan cada una de las actividades que estiman adecuadas para realizar la tarea, no a cómo llevan a cabo las mismas, ni a cuáles son. Concretamente, un patrón lineal (el más habitual entre los estudiantes de secundaria del estudio) es aquel en el que el alumno realiza cada actividad, sin volver atrás, en un orden establecido como, por ejemplo, leer los textos fuente, escribir y releer el producto. Por su parte, el patrón secuencial sería igual que el anterior pero con la peculiaridad de que una vez terminada una primera secuencia completa de actividades, éstas se volverían a repetir en el mismo orden hasta que se diera por terminada la tarea. Finalmente, en un patrón recursivo, el alumno va cambiando de actividades según las demandas de la tarea, el punto en el que se encuentre y cuál considere que es el paso más apropiado que ha de dar a continuación. En la segunda de las categorizaciones, las autoras prestan atención, además de a la linealidad o recursividad de la tarea, a qué tipo de relecturas de los textos fuente hacen los estudiantes -una de las actividades de lectura y escritura más frecuentes (Mateos et al, 2008) - y lo incluyen en su categorización sobre los tipos de patrones típicos. Estas relecturas podían ser de selección/captura, cuando son vueltas muy cortas a los textos fuente con el objetivo de seleccionar una idea que luego va a ser copiada literalmente en el texto, o de selección/elaboración cuando la vuelta al texto es algo más prolongada y el estudiante no sólo copia, sino que elabora personalmente las ideas.

Adicionalmente, algunos trabajos que han analizado, mediante protocolos de pensamiento en voz alta, los procesos que ponen en marcha los estudiantes de secundaria cuando han de enfrentarse a una tarea de estas características ponen de manifiesto las dificultades que ésta entraña (Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009; Solé et al, 2013). En primer lugar, parece que los procesos que los estudiantes ponen en marcha al realizar una síntesis y al realizar un resumen no son muy diferentes, predominando, en el caso de la construcción de significados, el parafraseo de la información contenida en los textos fuente sobre otras formas de construcción de mayor complejidad. Las elaboraciones, por su parte, además de infrecuentes, se refieren sólo a la conexión de la información con las experiencias previas de los estudiantes, y la integración de la información, tanto intratextual como intertextual, apenas

ocurre. Además, los estudiantes parecen más preocupados por *qué* decir que por *cómo* hacerlo e, incluso, en los casos en los que esto ocurre, el *cómo* se limita a la mera corrección lingüística. En cuanto a aspectos propios de monitorización de la tarea, parece que los estudiantes no disponen de estrategias para solucionar los problemas que se van presentando o que, al menos, no las ponen en marcha (Mateos et al, 2008).

En resumen, parece que los estudiantes tienen cierta dificultad a la hora de escribir síntesis de calidad, lo que se refleja en los textos que escriben y en el proceso que siguen para ello. Además, la relación entre los procesos seguidos y los productos generados no es tan clara como podría esperarse.

### **2.2.3 Criterios de calidad de una síntesis**

Los diferentes trabajos que evalúan la calidad, como producto escrito, de las síntesis elaboradas por los estudiantes se basan en los tres procesos que principalmente, según Spivey (1997), envuelve la realización de este tipo de tareas; es decir, la selección, la organización y la integración de las ideas.

Acorde a ello, en los trabajos de intervención previos en este campo se atiende, por un lado, al contenido, y por otro, a la organización de las ideas en el texto. En primer lugar, en lo que se refiere estrictamente al contenido, éste es evaluado mediante el número de ideas incluidas en el texto (Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Hammans y Stevens, 2003) o la selección de ideas (Martínez, Martín y Mateos, 2011) así como al grado de elaboración de las mismas (Martínez, Martín y Mateos, 2011; Segev-Miller, 2004). En segundo lugar, para la organización de las ideas se contemplan aspectos tales como la macroestructura (Segev-Miller, 2004) o la estructura global (Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez et al., 2011), la estructura retórica (Segev-Miller, 2004), la cohesión (Boscolo, et al., 2007; Segev-Miller, 2004) y la integración de las ideas (Boscolo et al., 2007), tanto a nivel intratextual como intertextual (Martínez et al., 2011).

### **2.2.4. Entonces, si queremos enseñar a escribir a partir de fuentes, ¿qué deberíamos enseñar?**

Una vez analizado de forma resumida los aspectos o procesos implicados en la composición de un texto a partir de fuentes, más concretamente en la elaboración de una síntesis, concluiremos este apartado recogiendo algunas de las recomendaciones y

orientaciones que diferentes trabajos nos ofrecen acerca de cómo podemos trabajar de forma cotidiana en las aulas este tipo de tarea. Para ello comenzaremos comentando, muy brevemente, las estrategias, ya muy conocidas, que es necesario trabajar para enseñar a los alumnos a ser tanto lectores competentes (Castelló, 2002; Solé, 1992; Sánchez, 1993 y Sánchez, Gracia & Rosales, 2010) como escritores (Camps & Castelló, 1996; Castelló, 2002; Castelló y Milián, 1997; Graham & Harris, 2013; Graham & Harris, 2014)., dado que la escritura a partir de fuentes aún a gran parte de las competencias necesarias en la lectura y la escritura epistémicas. Posteriormente, terminaremos centrándonos en lo que añade específicamente la tarea que nos interesa: la escritura de síntesis a partir de fuentes.

En lo que a la lectura se refiere, tanto Solé (1992), como Castelló (2002) coinciden en que cuando la habilidad de decodificación es razonablemente buena, la comprensión de un texto depende principalmente de tres factores: de la claridad y coherencia del texto, del grado de conocimiento del lector y, por supuesto, de las estrategias del lector. Es sobre el último donde ahondan las propuestas de enseñanza. Las estrategias trabajadas han de partir del objetivo concreto de la lectura y el tipo del texto al cual se enfrentan los estudiantes, es decir, son un conocimiento condicional (Paris, Lipson y Wixson, 1983) y como tal no deben detallar ni prescribir totalmente el curso de la acción. Además, por su propia definición, implican autodirección y autocontrol; o dicho de otra manera, es necesario ser conscientes del objetivo de la tarea para ir supervisando y evaluando la propia acción (Mateos, 2001; Solé, 1992). Adicionalmente, estas estrategias han de desplegarse a lo largo de todo el proceso; es decir, antes, durante y después de la lectura (Castelló, 2002; Solé, 1992).

Por su parte, en los que se refiere a la enseñanza de la escritura se insiste mucho en la necesidad de ayudar a los estudiantes a pasar de un modelo de “decir al conocimiento” a un modelo de “transformarlo” (Bereiter y Scardamalia, 1987). De esta manera, al igual que en el caso de la lectura, Castelló (2002) apunta que enseñar a escribir es enseñar las estrategias propias que entraña la composición de un texto; es decir: establecimiento de metas y submetas, planificación, búsqueda de información, toma de notas, organización de la información, monitorización, textualización, revisión, etc. (Graham y Harris, 1996, 2013; Zimmerman y Riesemberg, 1996, entre otros). Por ello, es necesario trabajar tanto los procedimientos puramente lingüísticos y formales, como los relacionados con la planificación, la escritura en sí y la revisión y ayudar a los estudiantes a incorporar procesos

de autorregulación (Graham y Harris, 1996, 2013). La mejor forma es partiendo de una negociación de los contenidos, de forma que tanto profesores como alumnos compartan el significado y el sentido de la tarea de escritura. Uno de los motivos por lo que esto es importante es que facilita que los estudiantes comprendan bien los objetivos de la situación de aprendizaje y hagan, por tanto, una interpretación correcta de la demanda específica de la tarea de escritura. Tras esta negociación conjunta de la situación de aprendizaje, el modelado del profesor o profesora, en el que se hagan visibles todas y cada una de las decisiones tomadas durante el proceso de composición, puede permitir que los estudiantes vean cómo un escritor competente realiza el proceso de escritura. Complementariamente, si después del modelado se discute con los alumnos los puntos clave de la escritura y se analizan otras posibles formas de actuar, se reduce el posible peligro de que los estudiantes interpreten que sólo hay una manera correcta de escribir un texto. Otro recurso adecuado podría ser ofrecer a los alumnos guías de escritura, o guías de pensamiento (Castelló, 2002), con el objetivo de ayudar al estudiante a gestionar y regular el proceso a seguir. Estas guías permiten que, a modo de memoria externa, el alumno tenga presente preguntas que guíen su proceso. Sin embargo, estas ayudas no deben ofrecer pautas excesivamente lineales o cerradas que se centren sólo en las acciones que los estudiantes han de realizar, puesto que esto iría en detrimento de la gestión reflexiva del proceso de composición. Por último, si se generan situaciones de escritura colaborativa, en la que los alumnos y alumnas interactúen entre sí, podría potenciarse el aprendizaje de la escritura desde un punto de vista de regulación del proceso y construcción de conocimiento, por dos razones. Por un lado, se facilitaría la planificación y la revisión constante de lo que uno hace, ya que hay que explicitar y justificar todas y cada una de las decisiones que se toman. Por otro lado, se distribuiría la dificultad cognitiva de la tarea entre los diferentes miembros del grupo, permitiendo que cada uno participara en la medida de sus posibilidades y que, a su vez, aprendiera de sus compañeros en aquellos puntos en los que la competencia de éstos fuera mayor.

Finalmente, cuando se trata de escritura de una síntesis a partir de textos, los trabajos realizados por nuestro grupo de investigación (Martínez et al., 2011; Mateos et al., 2014; Solé et al., 2013) añaden a todo lo anterior que el punto de partida de toda enseñanza debe ser ayudar a los estudiantes a entender en qué consiste exactamente la tarea y qué se espera de ellos, haciendo hincapié en que una síntesis implica o requiere, principalmente, la conexión de la información contenida en las diferentes fuentes. Para que puedan realizar esto, entonces,

conviene guiarles para que identifiquen los diferentes núcleos de información de cada texto fuente para que puedan conectarlos después. Conviene, también, trabajar con ellos que estas conexiones pueden ser de diferente naturaleza (ideas complementarias, opuestas, relaciones de causalidad, comparación contraste, etc.) y que en cada caso, la integración en el texto y la organización de las mismas da lugar a textos de diferentes estructuras.

### **2.3 Construyendo sobre ya lo hecho**

Hasta donde nuestro conocimiento llega, no existen todavía trabajos que se centren específicamente en la enseñanza de la elaboración de síntesis argumentativas a partir de la lectura de textos que presenten visones contrapuestas sobre un tema. Por ello, en este epígrafe recogeremos las principales aportaciones que, por un lado, nos ofrecen los trabajos realizados hasta la fecha en el campo de la enseñanza de la argumentación escrita y, por otro lado, en el de la enseñanza de la escritura a partir de fuentes. Antes de terminar, haremos una breve síntesis de lo que muchos de ellos tienen en común para plantear, en concreto, cuáles son las principales aportaciones de nuestro trabajo.

#### ***2.3.1 Antecedentes en la enseñanza de la argumentación: intervenciones en argumentación escrita***

En la literatura son abundantes los trabajos realizados con estudiantes en el campo de la enseñanza de la argumentación. Sin embargo, la mayoría de ellos están orientados a la argumentación oral (Felton y Kuhn, 2001; Kuhn y Udell, 2003; Kuhn y Crowell, 2011, entre otros), por lo que no los recogeremos en esta breve revisión. A continuación presentaremos las principales aportaciones de las intervenciones que trabajan específicamente la argumentación escrita.

En primer lugar, encontramos numerosos trabajos de enseñanza de la argumentación escrita centrados en los procesos propios de la escritura y que, por lo tanto, parten de la idea de que los estudiantes necesitan apoyo explícito y estratégico para planificar, escribir y revisar sus textos (Graham et al. 2013). Estos trabajos se basan en la instrucción estratégica, entendida como enseñanza explícita y sistemática de los procesos implicados en la escritura

de textos (Graham y Perin, 2007; Graham, Harris y McKeown, 2013). El modelo principal del que se nutren las intervenciones en argumentación escrita desde esta perspectiva es el de la *Self-Regulated-Strategy-Development* (SRSD) de Graham y Harris (1986). Así, muchos de los trabajos realizados desde esta perspectiva hacen énfasis en los procesos de planificación y composición del texto (De la Paz y Graham, 1997; Sexton, Harris y Graham, 1998; Graham, MacArthur, Schwartz y Page-Voth, 1992) mientras que otros lo hacen en el proceso de revisión (Graham y MacArthur, 1988; Song y Ferretti, 2013). Además, ejemplos como el que nos ofrece el trabajo de De la Paz y Graham (2002), llevado a cabo en un aula real por parte de la profesora, nos permite afirmar también la eficacia de este tipo de enseñanza en contexto natural y en todo el proceso de escritura.

En la misma línea que estos trabajos se sitúan los trabajos recientes de Del Longo y Cisotto (2013), De la Paz (2005), De la Paz y Felton (2010) y Song y Ferretti (2013). No obstante, debido a ciertas peculiaridades, merece la pena ver cada uno de ellos de forma independiente.

El trabajo de Del Longo y Cisotto (2013) es una intervención realizada con estudiantes de entre 15 y 16 años. Dicha intervención está basada en la SRSI (Self-Regulated-Strategy-Intruction, una variación de la SRSD), en la que los estudiantes cuentan con el apoyo en diferentes momentos de lo que las autoras han llamado “herramientas de escritura”. Estas herramientas de escritura son guiones en papel que sirven de apoyo en los diferentes momentos de la instrucción. Concretamente, estas herramientas ofrecen ayuda para la generación y la selección de los argumentos; la organización conceptual; para el uso de señales argumentativas tales como expresiones, frases, interacción con la audiencia; y, por último, para la reflexión sobre la práctica y la autorregulación. Asimismo, los estudiantes cuentan con tres textos fuente (un texto a favor, un texto en contra y un texto neutro) que proporcionan argumentos de las diferentes posturas, aunque el uso o la referencia a las fuentes no es evaluada en la calidad de los textos. Los resultados de este trabajo señalan que el uso de este tipo de recursos de enseñanza ofrece mejores resultados frente a un grupo control en lo que al contenido y organización del texto se refiere, pero no en cuanto al uso de recursos persuasivos dentro del texto.

Los trabajos de De la Paz (2005) y De la Paz y Felton (2010), también inspirados en la corriente de la SDSR, incluyen la peculiaridad de combinar la enseñanza de la argumentación escrita con la mejora del razonamiento histórico. Para estos autores, la enseñanza de la historia ofrece un contexto adecuado y propicio para el aprendizaje de la argumentación por las similitudes que las demandas propias del razonamiento histórico tienen con la argumentación a partir de fuentes. Así, por ejemplo, en ambos casos es necesario tener presente cuál es el contexto de las fuentes así como el autor de las mismas. Con este punto de partida, el trabajo inicial De la Paz (2005) pretende enseñar a estudiantes de 13-14 años a argumentar y a razonar históricamente utilizando fuentes primarias que no necesariamente son textos, sino que incluyen fotografías, mapas, etc. La intervención incluye 12 días de enseñanza del razonamiento histórico, con el apoyo de un organizador gráfico que recoge las estrategias básicas de este tipo de razonamiento, y 10 días de enseñanza de la escritura planteada bajo la visión de la SRSD. Tras la intervención, los estudiantes mejoraron sus ensayos argumentativos en cuanto a la longitud, la persuasión, el número de argumentos y la precisión histórica. Asimismo, el trabajo posterior de De la Paz y Felton (2010) ofrece resultados parecidos de la combinación de la enseñanza del razonamiento histórico y la argumentación escrita.

El trabajo de Song y Ferretti (2013), realizado con estudiantes de 19 años y cuya metodología de enseñanza está también basada en la SRSD, trabaja la revisión de textos explorando el impacto del uso de preguntas críticas que profundicen en la relevancia de los argumentos y en la pertinencia de incluirlos dentro del texto y/o el impacto del uso de diferentes esquemas argumentativos, más concretamente argumentar desde el esquema causa-consecuencia o argumentar dando ejemplos. Así, estos autores ponen a prueba la eficacia de tres programas de intervención, que comparan con un grupo control: intervención basada en preguntas críticas y esquema argumentativo, intervención basada sólo en preguntas críticas y, por último, intervención en la que se trabajan sólo los diferentes esquemas argumentativos. Para ver específicamente el impacto de los programas en la revisión de los textos específicamente, evalúan también el primer borrador y el borrador tras la revisión. Los resultados indican que los estudiantes que participaron en la condición más completa escribieron mejores borradores en cuanto a número de argumentos y contraargumentos incluidos en los textos y que, además, realizaron más cambios entre el primer borrador y el borrador final.



En segundo lugar, encontramos dos trabajos realizados en nuestro país y cuyas metodologías de enseñanza no están basadas en la SRSD de Graham y Harris, o no tan directamente como los anteriores, pero que parten de la misma premisa: es necesario explicitar y hacer visibles los procesos implicados en la composición de un texto argumentativo haciendo evidente que la escritura responde a una actividad mental que se lleva a cabo de forma intencional.

Por ejemplo, el trabajo de Castelló y Monereo (1996) consta de tres intervenciones puestas a prueba frente a un grupo control. En la primera de ellas trabajan las estrategias de elaboración (elaboración de unidades de información de un texto); en la segunda añaden estrategias de organización del texto; y en la tercera, y última, incluyen, además, estrategias metacognitivas. Los resultados muestran que los estudiantes que participaron en los programas de enseñanza de estrategias de organización y estrategias metacognitivas mejoraron más sus textos que los estudiantes del grupo de sólo estrategias de elaboración en cuanto a contenido (entendido como explicitación del punto de vista, inclusión de argumentos y contraargumentos, elaboración de ideas, consideración de la audiencia y elaboración de una conclusión coherente con el contenido del resto del texto) y organización (secuencia lógica de ideas, enlaces adecuados y organización global).

En otro trabajo en la misma línea (Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría & Gutiérrez, 2007; Melero y Gárate, 2013) realizado en nuestro país con estudiantes de Educación Secundaria, las autoras trabajan la comprensión y la escritura de textos argumentativos. Para trabajar la comprensión de textos, parten de la lectura individual para luego construir conjuntamente el significado del texto extrayendo los argumentos y los contraargumentos y discutiéndolos. Después de esto, los estudiantes debían elaborar un resumen. Además, para trabajar la argumentación en general discutían en pequeño grupo y luego en grupo grande con el apoyo de unas preguntas que organizaban el debate. En cuanto a la escritura, ésta se trabajaba de forma específica enseñándoles los elementos propios de un texto argumentativo y haciendo especial énfasis en la planificación y en la organización del texto. Los estudiantes escribían de forma colectiva con tarjetas ayuda y contaban con el modelado de la profesora. Adicionalmente, el programa ofrecía también tarjetas ayudas para el uso de conectores. Los resultados de este trabajo indican que los estudiantes que participaron en esta intervención

mejoraron más que los del grupo control en el contenido del texto, en la organización del mismo y en la planificación durante el proceso de escritura.

Antes de terminar con los trabajos encaminado a mejorar las argumentaciones escritas por los estudiantes, creemos interesante recoger otra línea de trabajos, esta sí con supuestos diferentes a los de la SRSD y más centrada en la argumentación como proceso dialógico, que agrupa investigaciones enfocadas a mejorar el número de argumentos de diferentes perspectivas que los estudiantes incluyen en sus textos y en la integración de los mismos. Los trabajos de Nussbaum y colaboradores (Nussbaum, 2008; Nussbaum y Schraw, 2007; Nussbaum y Edwards, 2011) señalan la pertinencia de ofrecer apoyos tanto para que los estudiantes generen argumentos y contraargumentos, como para que los incluyan en el texto de forma integrada. Más concretamente, el uso de organizadores gráficos, donde los estudiantes van incluyendo los argumentos de las diferentes posturas y las relaciones existentes entre ellos, mejora el número de argumentos y su integración. Asimismo, cuando este tipo de apoyos externos se acompaña de preguntas que profundicen en la relevancia de los argumentos y en la pertinencia de incluirlos dentro del texto, los estudiantes presentan no sólo más argumentos, sino que estos están más elaborados.

En la Tabla 1 puede consultarse un resumen de las intervenciones revisadas con mayor detenimiento en argumentación escrita.

Tabla 1. *Intervenciones en argumentación escrita (ordenadas cronológicamente)*

| <b>Autores</b>                   | <b>Diseño</b>  | <b>Objetivo:</b>   | <b>Dirigido a:</b>        | <b>Contenido de la intervención:</b>  | <b>Qué evalúan:</b>  | <b>Resultados:</b>  |
|----------------------------------|--|--|---------------------------|---|--|---|
| <b>Castelló y Monereo (1996)</b> | <p>Cuasi experimento de tres grupos de intervención con grupo cuasi control.</p> <p><i>Duración:</i><br/>17 sesiones en horas de lengua y literatura</p> | Enseñar estrategias para la composición de textos argumentativos.  | Alumnos de 8º de EGB      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo de Estrategias de elaboración (EE): elaborar unidades de información de un texto añadiendo ejemplos, detalles, clarificando...</li> <li>- Grupo de EO: lo anterior más estrategias de organización de un texto en base a los objetivos propuestos, etc.</li> <li>- Grupo de EM: lo anterior más estrategias metacognitivas.</li> </ul> <p>Se trata de hacer evidente que la escritura responde a una actividad mental que se lleva a cabo de forma intencional.<br/>Actividad compartida, no sólo individual.<br/>Usa hojas de pensamiento</p> | <p><u>Texto escrito</u><br/>Contenido: punto de vista, argumentos, contraargumentos, elaboración de ideas, consideración de la audiencia, conclusión coherente, consecución de un objetivo.<br/>Organización: inicio, estructura en párrafos, secuencia lógica de ideas, en laces y organización global<br/><u>Conceptualización de la escritura</u><br/><u>Conocimiento sobre el proceso de escritura</u></p> | En cuanto al texto los que más avanzan son los de EO y EM, tanto en contenido como en organización. |
| <b>De la Paz (2005)</b>          | <p>Cuasi experimento con grupo cuasi control y medidas pre y post.</p> <p><i>Duración:</i><br/>12 días de razonamiento en historia y</p>                 | <p>Enseñanza del razonamiento en historia y enseñanza estratégica de la escritura.</p> <p>El producto es un ensayo argumentativo a</p> | Estudiantes de 13-14 años | <p>La instrucción en razonamiento histórico incluía un organizador gráfico que refleja la estrategia de razonamiento histórico.</p> <p>La instrucción en escritura está planteada bajo la SRSD e incluía modelado de la planificación y de la composición, trabajo en grupos pequeños y práctica independiente,</p>   |  | Mejoran más la longitud, la persuasión el número de argumentos y la precisión histórica.            |

|                                  |   |   |                                |  |   |  |
|----------------------------------|---|---|--------------------------------|--|---|--|
|                                  | 10 días de enseñanza de la escritura  | partir de fuentes primarias.  |                                | además de reglas mnemotécnicas)  |   |  |
| <b>Gárate et al.(2007)</b>       | <p>Cuasi experimento con grupo cuasi control con medidas pre y post intervención.</p> <p><i>Duración:</i> 18 sesiones en horas de lengua y literatura</p> | Comprensión argumentativa y escritura argumentativa.                  | Estudiantes de 4° de la E.S.O. | <p>Tres ciclos de enseñanza en los que se trabaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de textos partiendo de la lectura individual para construir conjuntamente el significado del texto. Extraen las ideas y las discuten. Localizan argumentos y contraargumentos y, finalmente, elaboran un resumen.</li> <li>- Debate oral. Discuten en pequeño grupo y luego en grupo grande con unas preguntas guías que organizan el debate.</li> <li>- Taller de escritura argumentativa: Enseñanza de los elementos propios de un texto argumentativo haciendo énfasis en la planificación y la organización. Escriben de forma colectiva con tarjetas ayuda, tenían modelado en voz alta. Contaban también con tarjetas ayudas para el uso de conectores.</li> </ul> | <p><u>Contenido del texto:</u><br/>explicitación del punto de vista, presencia y grado de elaboración de los argumentos y los contraargumentos.</p> <p><u>Organización del texto:</u><br/>presencia de introducción y cierre, párrafos, conectores, cohesión.</p> <p><u>Protocolos de planificación</u></p> | El grupo experimental, frente al control, mejor en contenido y en organización. En comprensión de textos igual. También el experimental mejora en la planificación pero el control no. |
| <b>De la Paz y Felton (2010)</b> | Cuasi experimental y cuasi control (clase de historia más manejo de   | Escritura de un texto argumentativo en historia a partir de múltiples | Estudiantes de 16-17 años.     | Perspectiva de la Strategy Instruction: modelado, discusiones orales, práctica individual y discusión acerca de malos y buenos argumentos  | Longitud de los textos, calidad del texto en términos globales (Toulmin, 1958) y uso de fuentes (si citan las fuentes que usan)   | Los del grupo experimental escriben textos más largos, no con más argumentos pero sí con más   |

|                                   |  |   |                                      |   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|--------------------------------------|---|--|---|
|                                   | <p>múltiples fuentes, feedback de profesor de los textos que escriben y una rúbrica para evaluarse ellos mismos)</p> <p><i>Duración:</i><br/>Intervención larga, de varias semanas</p> | fuentes (no siempre textos)                           |                                      |   |  | refutaciones y citan más las fuentes.   |
| <b>Del Longo y Cisotto (2013)</b> | <p>Cuasi experimento con grupo cuasi control (grupo tradicional) con medidas pre y post intervención.</p> <p><i>Duración:</i><br/>Cuatro sesiones de dos horas en la misma semana</p>  | Argumentación escrita (ensayos de persuasión) y oral. | Estudiantes de 15-16 años Secundaria | <p>Usa “Writing Tools” (para la generación y la selección de los elementos de una argumentación; para la organización conceptual; para el uso de “señales argumentativas tales como expresiones, frases, interacción con la audiencia; para la reflexión y la autorregulación). Son guiones en papel.</p> <p>Intervención basada en la SRSI (self-regulated-strategy-instruction) que llaman de WTA (Writing to Argue)</p> <p>En cada sesión: Modelado de la estrategia con el apoyo de “writing tool, práctica guiada con el apoyo de los pares y de una Writing Tool; práctica por pares con el apoyo de la profesora; discusión y feedback sobre el uso de las estrategias y el uso de la Writing Tool; escritura de un diario para reflexionar.</p> <p>Cuentan con textos (neutral, en contra</p> | <p>Tarea de escritura (ensayo de persuasión) y tarea de debate oral.</p> <p><u>Texto argumentativo:</u><br/>informativeness; intertextualidad, cohenrencia, estructura, cohesión y recursos lingüísticos persuasivos</p> | El grupo experimental mejor en todo menos en recursos lingüísticos persuasivos. |

|                               |  |   |                         |   |   |   |
|-------------------------------|--|---|-------------------------|---|---|---|
|                               |  |   |                         | y a favor) para tener información sobre el tema.  |   |   |
| <b>Song y Ferretti (2013)</b> | <p>Cuasi experimento de dos grupos de intervención con grupo cuasi control con medidas pre y post.</p> <p><i>Duración:</i><br/>No especificada</p> | Trabajan la revisión en textos argumentativos | Estudiantes de 19 años. | <p>Se basan en la SRSD.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo control</li> <li>- Grupo de Critical Questions + esquema argumentativo (argumentar desde las consecuencias o argumentar dando ejemplos)</li> <li>- Sólo esquema argumentativo</li> </ul> | <p>Evalúan borrador y borrador tras la revisión.</p> <p>Tienen en cuenta número de argumentos y contraargumentos.</p> | <p>Mejor en la condición más completa (en el borrador final) y además más cambios entre el borrador inicial y el final.</p> |

### 2.3.2. *Antecedentes en la enseñanza de la escritura a partir de fuentes*

Los trabajos que ponen a prueba formas específicas de enseñar a escribir tras la lectura de textos no son numerosos ni tienen, todavía, un largo recorrido histórico. La mayoría de ellos se basan en las metodologías de enseñanza que han probado ser eficaces en la enseñanza de la escritura. Por ello, presentaremos en primer lugar aquellos trabajos, con una lógica cercana al nuestro, realizados en este campo de investigación.

Una de las primeras investigaciones que encontramos en la enseñanza de la escritura es la de Scardamalia, Bereiter y Steinbach (1984). Este trabajo estaba claramente inspirado en su modelo teórico de escritura, de forma que el objetivo principal era conseguir que los estudiantes de primaria aumentasen la recursividad y los procesos de reflexión en las tareas de escritura como una forma de potenciar las conexiones entre las dos dimensiones de la escritura: el problema retórico y el problema del contenido. Para ello usaban técnicas de modelado del pensamiento acompañado de instrucción estratégica. Tras la intervención, utilizando protocolos en voz alta y con el modelo de Flower y Hayes en mente, observaron que los estudiantes planificaban más durante la tarea.

Por su parte, Graham y Harris (1996) elaboraron uno de los programas más conocidos y utilizados dirigido a desarrollar estrategias de autorregulación durante la escritura: el *Self Regulated Strategy Development*, (SRSD) y cuya eficacia ha sido puesta a prueba en numerosas ocasiones, incluyendo, incluso, trabajos con alumnos con dificultades de aprendizaje (Danoff, Harris y Graham, 1993; De la Paz, 1999; Harris y Graham, 1999, entre otros). El programa de SRSD enseña explícitamente estrategias de escritura, así como los procedimientos para regular las mismas mediante una secuencia didáctica compuesta por seis etapas. En primer lugar, se trata de desarrollar el conocimiento previo necesario para realizar la tarea y de discutirlo en clase. Tras esto, se describe la estrategia que van a trabajar para después modelarla, facilitando el recuerdo de esta estrategia por parte de los estudiantes mediante reglas mnemotécnicas para las cuales también se modela su uso. Además, la puesta en práctica de cada estrategia se realiza tanto con el apoyo del profesor como de forma independiente. Esta secuencia didáctica se repite con cada una de las estrategias trabajadas.

Una corriente de trabajos derivada del programa de SRSD es aquella en la que se intenta conocer cuáles de los componentes de la intervención son más eficaces (o dejan de serlo al aplicarlos por separado). Por ejemplo, Glaser y Brunstein (2007) plantearon que el programa de SRSD no tendría la misma eficacia si restáramos la autorregulación a la parte de instrucción estratégica. Por ello, crearon dos condiciones de intervención; una en la que los alumnos recibirían el programa completo, es decir, instrucción estratégica con autorregulación, y otra en la que sólo recibirían instrucción estratégica. Los resultados de este estudio pusieron de relieve que la eficacia del programa de SRSD se ve comprometida cuando la instrucción estratégica no está acompañada del componente de autorregulación.

Igualmente, Fidalgo, Torrance y Robledo (2011) se preguntaron si el modelado de las estrategias es suficiente en sí mismo o si, además, hay que incidir directamente en el componente metacognitivo para que el modelado sea eficaz. Para ello, aplicaron dos modalidades de intervención diferentes con estudiantes de 6º de Primaria: un grupo con modelado e instrucción estratégica y otro sólo con modelado. Los resultados muestran que en ambos grupos mejoraron por igual la calidad global de los textos, al compararlos con un grupo control, así como en la coherencia y en la estructura. Sin embargo, en lo referente al conocimiento metacognitivo también mejoraron ambos grupos de intervención, pero avanzó más el que recibió también instrucción estratégica.

Estos mismos autores (Torrance, Fidalgo y García, 2007; Fidalgo, Torrance y García, 2008) diseñaron la intervención de CSRI (*Cognitive Self-Regulation Instruction*). De nuevo, el objetivo de este programa es mejorar la autorregulación cognitiva en los procesos de planificación y revisión. Asimismo, para conocer el proceso de los estudiantes, estos habían de rellenar un autorregistro cada minuto o minuto y medio en los que reflejaban las actividades que iban realizando (leer referencias, pensar sobre el contenido, escribir el texto, leer el texto, hacer cambios en el texto, hacer algo que no se refiera a la actividad de escritura). En concreto, la intervención, llevada a cabo con estudiantes de 6º de primaria, constaba de 10 sesiones en las que se trabajaban las diferentes estrategias en cuatro fases consecutivas. En la primera de ellas, se les presentaba la estrategia a través de enseñanza directa para después modelarla mediante pensamiento en voz alta en la siguiente fase. En la tercera fase, los estudiantes emulaban lo hecho por la profesora y la profesora les iba dando feedback mientras trabajaban en parejas. Por último, realizaban la tarea de manera



independiente en casa. Los resultados de este trabajo muestran que los estudiantes, tras la intervención, escribían textos de mayor calidad en cuanto a coherencia y estructura, así como dedicaban más tiempo a planificar, aunque no a revisar. No obstante, tampoco cambiaba el proceso de escritura, recogido mediante auto-registro, tanto en la evaluación inmediata del programa (Torrance, Fidalgo y García, 2007), como a largo plazo (Fidalgo, Torrance y García, 2008).

Con una lógica similar a los anteriores, Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh y Van Hout-Wolters (2004) realizaron una intervención para contrastar si el modelado incidía no sólo en los textos o productos escritos, sino también en el proceso de composición. Para ello, aplicaron un programa que constaba del modelado de los procesos necesarios durante la composición de textos (según el modelo de Flower y Hayes, 1980) encontrando que tras la intervención mejoraba tanto el producto como el proceso.

Por último, a partir de dos trabajos de meta-análisis que comparan la eficacia de diferentes prácticas instruccionales en la enseñanza de la escritura con adolescentes (Graham y Perim, 2007) y con estudiantes de educación elemental (Graham, McKeown, Kiuahara y Harris, 2012) se puede concluir que son eficaces las intervenciones en las que se va haciendo un traspaso de control gradual con prácticas como la enseñanza estratégica, la ayuda por pares, el modelado y el feedback, entre otros.

En cuanto a la escritura a partir de fuentes propiamente dicha, uno de los primeros trabajos es el de Hammans y Stevens (2003) realizado con estudiantes de 8º grado. La intervención estaba diseñada para comparar la eficacia de dos formas de enseñar a escribir textos de comparación-contraste a partir de la lectura de dos textos expositivos. Por un lado, un primer tipo de enseñanza estaba centrada en enseñar a extraer la información relevante de un texto, mientras que la otra estaba dirigida a mejorar la organización de un texto siguiendo la estructura prototípica de los textos de comparación-contraste. Mediante su combinación, el trabajo compara tres modalidades de intervención frente a un grupo control: un programa de elaboración de resúmenes, un programa de estructura textual y un programa que combina los elementos de los dos anteriores. Los resultados indican que, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, hay diferencias en la eficacia de los programas en

cuanto al contenido de los textos escritos por los estudiantes, pero no en la estructura de los mismos, siendo mejor la intervención más completa.

Otro ejemplo de escritura de ensayos de comparación-contraste a partir de fuentes podemos encontrarlo en el trabajo de Kirkpatrick y Klein (2009) realizado con alumnos de entre 12 y 14 años. En este trabajo, los autores trabajaban, mediante el modelado, la práctica guiada y el feedback, el conocimiento acerca de la estructura de un texto de esas características y la planificación. Los resultados indican que, en lo que se refiere a la estructura del texto, mejoraron más los estudiantes del grupo experimental en comparación con un grupo control, pero en el caso de la planificación la relación no parece tan clara: aunque sí obtuvieron mejores resultados los estudiantes del grupo de intervención, y los estudiantes que llevaron a cabo una buena planificación escribieron buenos textos, también hubo estudiantes que escribieron textos de calidad sin haber planificado anteriormente.

Por su parte, el trabajo de Martínez, Mateos y Martín (2011) examinó el impacto de una intervención en 6º de Educación Primaria en la escritura de síntesis a partir de textos complementarios en historia. Para evaluar la eficacia del programa tuvieron en cuenta los productos escritos por los estudiantes, los procesos seguidos y el aprendizaje a partir de los textos. El programa, que fue llevado a cabo por la profesora habitual de historia, se centraba en la enseñanza de los diferentes aspectos relacionados con la elaboración de una síntesis haciendo énfasis en los aspectos metacognitivos (representación de la tarea, activación del conocimiento previo, comprensión de textos y uso de mediadores de lectura y escritura, integración de la información de los textos fuente, tanto intratextual como intertextual, generación de ideas, organización del texto, composición del texto y revisión del mismo. Para ello la profesora utilizaba diferentes métodos de enseñanza que permiten un traspaso progresivo del control de la tarea del profesor a los alumnos, tales como la enseñanza explícita, el modelado, el trabajo en grupo y el uso de una guía. Los resultados indicaron que la intervención incidió en la calidad de las síntesis que escribieron los estudiantes, así como en el aprendizaje a partir de textos. Además, parece que los estudiantes que siguieron procesos más recursivos y flexibles, escribieron mejores textos.

El último de los trabajos realizados con estudiantes es el de Boscolo, Arfé y Quarisa (2007), llevado a cabo por universitarios. En esta investigación, los estudiantes tenían que

escribir síntesis a partir de la lectura de textos descriptivos. La metodología de enseñanza empleada incluía, muy resumidamente, la discusión acerca de los diferentes modelos teóricos sobre escritura, la enseñanza acerca de la estructura de una síntesis, la discusión y análisis de buenos y malos ejemplos de síntesis, y la escritura de varios textos y la revisión de los mismos. Después de la intervención, los estudiantes mejoraron en todos los criterios que aluden a contenido, pero no en la integración de las unidades de información.

Ya para finalizar, bajo una lógica bastante diferente a la de las investigaciones anteriores encontramos el conocido trabajo de Segev-Miller (2004) realizado con profesores que participaban en un curso de “leer y escribir para aprender” donde las tareas de síntesis (revisión de la literatura) son tareas auténticas realizadas a partir de múltiples fuentes. Los profesores iban contando lo que hacían en un *log* (pensamientos, acciones, etc.). En clase, se les iba presentando cada una de las estrategias trabajadas y se les ofrecía una demostración del uso de cada estrategia mediante pensamiento en voz alta. Luego los profesores trabajaban con la guía de la investigadora para luego hacerlo de forma independiente. Cada semana debían entregar una tarea que era corregida y devuelta con los mismos criterios con los que se evalúa el impacto del programa (contenido, entendido como número de ideas, y estructura). Los resultados muestran que tras el curso de “leer y escribir para aprender” los profesores mejoraron las síntesis que escribían y, además, seguían un proceso más complejo.

En la Tabla 2 puede consultarse un resumen de las intervenciones revisadas en la enseñanza de la escritura a partir de fuentes.

Tabla 2. *Intervenciones en escritura a partir de fuentes (ordenadas cronológicamente)*

| <b>Autores:</b>                       | <b>Diseño:</b>   | <b>Tipo de texto trabajado:</b>   | <b>Dirigido a:</b>   | <b>Contenido de la intervención:</b>   | <b>Qué evalúan:</b>   | <b>Resultados:</b>  |
|---------------------------------------|--|---|--|--|---|---|
| <b>Hammann y Stevens (2003)</b>       | Cuasi experimento de tres grupos de intervención, sin grupo cuasi control, con medidas pre y post intervención.<br><br><i>Duración:</i> Seis sesiones de 45 minutos en clase de lengua | Enseñar a escribir un texto de comparación contraste.   | Estudiantes de último curso de primaria.                   | Basado en la Direct Teaching de Rosenshine y Stevens (1986).<br><br>Tres tipos de programa con dos tipos de instrucción: programa de resumen, programa de estructura textual y programa que incluye resumen y estructura.  | Contenido (número de ideas) y estructura. Utilizan una rúbrica para evaluar.  | Sin la medida pre no hay diferencias entre programas, pero al meter la medida pre como covariable sí hay diferencias en contenido pero no en estructura en favor del programa más completo.   |
| <b>Segev-Miller (2004)</b>            | Cuasi experimento, sin grupo cuasi control, con medidas pre y post.<br><br><i>Duración:</i> una asignatura completa.   | Síntesis a partir de muchos textos fuente (revisión de la literatura). La tarea es una tarea auténtica. | Profesores de un curso de “leer y escribir para aprender”. | Los participantes cuentan lo que hacen (pensamientos, acciones, etc) en un log. Presentación de cada una de las estrategias trabajadas, demostración mediante pensamiento en voz alta y práctica guiada. Trabajo independiente: tareas semanales que eran evaluadas según los criterios de corrección.   | Tema, macro-estructura, elaboración, estructura retórica, cohesión y uso de citas.  | Mejoran tanto los productos como los procesos.  |
| <b>Boscolo, Arfé y Quarisa (2007)</b> | Cuasi experimento sin grupo control con medidas pre y post intervención.<br><br><i>Duración:</i> 10 sesiones.  | Síntesis a partir de la lectura de textos descriptivos  | Estudiantes de Universidad.                                | 1. Introducción y discusión sobre los modelos cognitivos y socioculturales de la escritura<br>2. introducción y discusión sobre las características de una buena síntesis<br>3. análisis de ejemplos de buenas y malas síntesis. Las buenas síntesis integran información de diferentes fuentes en una estructura holística de exposición y organizan de forma lógica y coherente el contenido. Por el contrario, las malas síntesis son | Informativeness (número de unidades de información), integración (conexión de las ideas de los diferentes textos) y organización textual (cohesión y estructura del texto). | Efecto de la intervención en la calidad de los textos: mejoran en todos los criterios menos en integración. Efecto de la intervención en las creencias de los estudiantes: los estudiantes no cambian sus creencias después de la intervención. |

|   |   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|---|--|---|--|
|   |   |   |   | <p>aquellas en las que la información aparece como un listado, sin párrafos o con párrafos inadecuados y no siguen una supra-estructura coherente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Revisión de su propio texto</li> <li>Análisis de buenos textos</li> <li>Introducción de lo que es la estructura, la división en párrafos, las frases y la cohesión.</li> <li>escritura de un texto sobre un tópico tratado en clase</li> <li>análisis y revisión de los textos escritos</li> <li>cómo escribir una disertación</li> <li>escritura de un texto</li> </ol> |   |  |
| <b>Kirkpatrick y Klein (2009)</b>       | <p>Cuasi experimento con grupo cuasi control con medidas pre y post.</p> <p><i>Duración:</i> Seis sesiones de una hora.</p> | Ensayo de comparación contraste.                        | Estudiantes de 12-14 años   | <p>Modelado, práctica guiada por parejas y feedback, además de una tabla/esquema para planificar donde debían incluir la información que iba a contener el texto.</p> <p>Les enseñan estructura del texto y planificación</p>  | Calidad global del texto y estructura, así como “el plan” .   | Mejor el experimental en estructura. En cuanto a planificación, la relación no es tan clara: se ve que los que planifican la estructura escriben textos de buena calidad, pero también hay textos bien estructurados sin planificación previa. |
| <b>Martínez, Martín y Mateos (2011)</b> | <p>Cuasi experimento con grupo cuasi control con medidas pre y post intervención.</p> <p><i>Duración:</i> 11 sesiones.</p>  | Síntesis a partir de textos expositivos complementarios | <p>Estudiantes de 6º de E.P.</p> <p>Lo lleva a cabo la profesora en clase de historia</p> | <p>-Representación de la tarea</p> <p>-Activación del conocimiento previo</p> <p>-Comprensión de textos</p> <p>-Uso de mediadores de lectura y escritura</p> <p>-Integración de la información contenida en los textos fuente (intratextual e intertextual).</p> <p>-Generación de ideas.</p> <p>-Organización del texto.</p> <p>-Composición del texto.</p> <p>-Revisión.</p> <p>Mediante: enseñanza explícita, modelado, trabajo en grupo y uso de una guía de lectura y escritura.</p>  | Selección de ideas, elaboración, integración y estructura y análisis de los procesos de lectura y escritura | La intervención mejora la calidad de los textos y el aprendizaje a partir de textos. Además, los estudiantes que siguen procesos más recursivos y flexibles escriben mejoras textos.   |



### ***2.3.3. Síntesis de las principales aportaciones***

En resumen, la gran mayoría de los trabajos con estudiantes de educación primaria o secundaria dirigidos a la enseñanza tanto de la elaboración de textos argumentativos como a la elaboración de síntesis a partir de fuentes asumen los principios del modelo de enseñanza de estrategias de auto-regulación de Graham y Harris (1996). Desde este enfoque se busca, principalmente, que el estudiante asuma el control de su aprendizaje de forma autónoma. Para ello, se emplean diferentes metodologías de enseñanza con el fin de ir transfiriendo gradualmente ese control, tales como la enseñanza explícita, el modelado de los procesos necesarios, la práctica guiada por el profesor y la práctica colaborativa e individual. Muy resumidamente, la enseñanza explícita cumple la función de proporcionar conocimiento suficiente para que los estudiantes puedan entender y situar la demanda específica de la tarea; es decir, comprender qué se espera de ellos. Por su parte, el modelado del profesor muestra los procesos que subyacen a la realización de la tarea, haciendo visible no sólo qué procesos hay que poner en marcha, sino también cómo hacerlo. Así, a continuación, mediante el apoyo del profesor en las diferentes fases, y la práctica colaborativa e individual, los alumnos pueden ir apropiándose progresivamente de las estrategias necesarias en el proceso de escritura hasta que son competentes para realizarlo de forma autónoma. Un análisis exhaustivo sobre la eficacia de las diferentes metodologías puede consultarse en el meta-análisis de Graham y Perin (2007). Adicionalmente, en algunos trabajos se ofrece una ayuda complementaria al estudiante, cuando trabaja individualmente o con pares, mediante soportes externos tales como guías de escritura (Castelló y Monereo, 1996; Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007) o lo que Del Longo y Cisotto (2013) llaman herramientas de escritura. Estas ayudas sirven para que el estudiante vaya asumiendo progresivamente el control de la tarea en ausencia de la guía del profesor. Las guías de escritura recogen en forma de preguntas qué debe hacer el estudiante antes, durante y después de la escritura de un texto con el fin de ayudarle en la planificación, textualización y revisión del mismo. Otra línea de trabajos, que no hemos mencionado anteriormente pero que es necesario, al menos, señalar, es aquella que explora el papel específico que tiene el feedback del profesor cuando es aplicado con una función de evaluación formativa (Walker, 2009; Wingate, 2010). Bajo esta lógica, mediante el feedback, los estudiantes pueden saber, en diferentes momentos, en qué punto se encuentran y en qué aspectos concretos deben trabajar para mejorar sus textos, centrando su aprendizaje y orientando la toma de decisiones. Los resultados son acordes a los ofrecidos por

diversos trabajos sobre feedback y aprendizaje (Davies, 2010; Gibbs y Simpson, 2004): el feedback puede cumplir una función formativa cuando se basa en los mismos criterios con los después se va a calificar el trabajo (pero no va acompañado, en un primer momento, de dicha calificación o evaluación sumativa); es claro y detallado; se ofrece individualmente y con frecuencia, de forma inmediata o con tiempo suficiente para poder poner en práctica las orientaciones recibidas; facilita la reflexión y la autorregulación; y promueve la motivación por la tarea y la percepción de eficacia.

Como decíamos al principio, hasta la fecha no se han realizado intervenciones específicas para enseñar a los estudiantes a escribir síntesis argumentativas a partir de la lectura de textos fuente con puntos de vista contrapuestos sobre un tema, no sólo en universidad, sino tampoco en educación primaria o secundaria. Por tanto, nuestro trabajo aún a dos campos de conocimiento separados pero con muchos puntos en común en lo que a la forma de enseñanza se refiere.

Adicionalmente, al diseñar nuestro trabajo tuvimos en cuenta el hecho de que la forma en la que los estudiantes se representan la tarea juega un papel fundamental en la forma de enfrentarse a ella (Flower et al, 1990; Nelson, 1990). Concretamente, entre los condicionantes que pudieran llevar a los estudiantes a representarse o interpretar la tarea de una manera u otra nos interesaban especialmente las creencias acerca de la escritura.

### ***2.3.4. Creencias acerca de la escritura académica y su papel en la escritura de síntesis argumentativas***

El estudio de las representaciones sobre la escritura ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos (fenomenográficos, metacognitivos, etc.) que recogen, generalmente, aspectos explícitos de dichas representaciones. Más concretamente, las creencias que mantienen los estudiantes de educación secundaria y su relación con las estrategias empleadas durante la escritura de un texto, y con la calidad de los productos generados, han sido investigadas desde diferentes enfoques (Castelló, 2000; Lavelle, Smith y O’Ryan, 2002; Mateos y Solé, 2012; White y Brunning, 2005). En esta tesis, sin embargo, nos hemos situado específicamente en un modelo más cercano al de la teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echevarría, 2006, Villalón y Mateos, 2009). Según este enfoque, y de manera muy resumida, la inmersión de los estudiantes en unas u otras prácticas de escritura contribuye en



la manera en la que éstos aprenden a escribir e influye en cómo conciben personalmente la escritura y se representan a sí mismos como escritores. Esto, a su vez, hace, que estas creencias puedan estar actuando como filtros, llevando a los estudiantes a representarse la tarea y a enfrentarse a ella de un modo particular, lo que en conjunto implicaría una relación bidireccional entre las prácticas y las concepciones de escritura. Concretamente, las prácticas y las creencias que se reflejan en el instrumento que hemos utilizado en este trabajo (Villalón y Mateos, 2009), y que se nutre de esta aproximación teórica, reflejan dos formas de concebir la escritura académica: como una herramienta reproductiva que nos sirve para *decir el conocimiento*, o como una herramienta de construcción del conocimiento más acorde al modelo de escritura de *transformar el conocimiento*. Sin embargo, a pesar de que las creencias poseen una estructura interna relativamente coherente (Pozo, 2003), por ser producto de experiencias que no son absolutamente consistentes entre sí, los estudiantes no muestran una total consistencia pudiendo mantener simultáneamente creencias que se engloban dentro de las dos grandes visiones de la escritura. Además, dentro de estas dos amplias formas de entender la escritura, la reproductiva o la epistémica, se recogen las diferentes visiones de la escritura en aspectos tales como los usos y las funciones de la misma y el papel que juegan o pueden jugar la planificación, la textualización, así como la revisión y las modificaciones, en un proceso de composición de un texto.

Complementariamente, detrás de cada forma de aproximarse a la enseñanza de la escritura subyacen una serie de concepciones, creencias y teorías acerca de qué es escribir y cómo se aprende a escribir. Así, la escritura puede ser concebida y enseñada como una herramienta para transmitir conocimiento o como una herramienta para transformarlo, como un ejercicio que requiere del dominio de ciertas técnicas o como un problema que hay que abordar de forma estratégica, como una competencia individual o como una construcción social y situada o, incluso, como un procedimiento general o como una habilidad que se reconstruye en diferentes contextos (Mateos y Solé, 2012).

Tomando, entonces, estas consideraciones en conjunto, podemos pensar que la eficacia de determinadas formas de enseñanza de la escritura, y el aprovechamiento de las mismas por parte de los estudiantes, podrían ser diferentes dependiendo de cómo los estudiantes conciben la escritura, se representen la tarea y del grado en que esas concepciones personales sean compatibles, o no, con las que subyacen a cada forma de enseñanza.



### **Capítulo III:**

## **ESTUDIO 1: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA<sup>1</sup>**

### **3.1. Objetivo e hipótesis**

El objetivo de este estudio fue mejorar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes de educación secundaria mediante la realización de tareas que demandan sintetizar argumentos y contraargumentos. Para ello, diseñamos una intervención dirigida a enseñar los procesos que intervienen en la elaboración de una síntesis argumentativa a partir de la lectura de textos que presentan visiones contrapuestas sobre un tema controvertido; a saber, selección y elaboración de los argumentos a partir de la lectura de dos textos, integración de los argumentos y contraargumentos seleccionados (integración intertextual) y organización de los mismos en un nuevo texto. La enseñanza de estos procesos adoptó los principios de los enfoques basados en la enseñanza de las estrategias de auto-regulación.

Dado que, en principio, cabía esperar que la intervención fuese más efectiva que la no intervención, en lugar de contrastar el programa diseñado con un grupo control, decidimos compararlo con otra intervención en la que enseñábamos los mismos procesos, pero siguiendo una metodología diferente a la basada en la enseñanza de las estrategias de auto-regulación. Más concretamente, en esta segunda condición de intervención, adoptamos un método más cercano al de una buena práctica docente, de corte tradicional, en el que los estudiantes recibían una explicación verbal detallada sobre cuáles son los procesos que intervienen en la realización de una síntesis argumentativa y, además, trabajaban en parejas contando con el feedback del profesor, pero en el que no se modelaban dichos procesos ni se guiaban. La diferencia entre las dos intervenciones, por tanto, no radica en la cantidad de trabajo de los estudiantes, ni en el tiempo dedicado, sino en la forma de abordar dichos procesos. Mientras que en uno de los programas los estudiantes reciben instrucciones verbales sobre qué hay que hacer, lo ponen en práctica trabajando en parejas y son orientados mediante feedback sobre el

---

<sup>1</sup> González-Lamas, J., Cuevas, I. y Mateos, M. (*en prensa*). Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes/ Arguing from sources: design and evaluation of a program to improve the written argumentation and its impact according to student's writing beliefs. *Infancia y aprendizaje*.

punto de su aprendizaje en el que se encuentran, en el otro programa esto se complementa con el modelado y una guía sobre cómo hacerlo.

Nuestras hipótesis eran las siguientes: (1) esperábamos que los estudiantes de los dos programas avanzaran en la calidad de los textos que escriben en cuanto a la selección de los argumentos de los textos fuente, la elaboración e integración de los mismos y la estructura del texto, pero (2) esperábamos que los estudiantes que participaron en el programa basado en la enseñanza de las estrategias de autorregulación avanzasen más.

Pese a la ausencia de trabajos que evalúen el impacto de un programa de escritura de textos argumentativos en función de las creencias de los estudiantes, esperábamos (3) que aquellos estudiantes cuyas creencias de escritura fueran más próximas a las concepciones que subyacen al programa dirigido a enseñar estrategias de auto-regulación se beneficiaran en mayor medida de la intervención que aquellos con unas creencias más alejadas de esos principios.

### **3.2 Método**

#### *Participantes*

Realizamos la investigación en dos Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Ambos centros están ubicados en zonas urbanas y el alumnado al que acogen es de clase media.

La muestra estuvo formada por cuatro clases de 3º de la E.S.O., dos en cada centro, asignadas al azar a cada programa. En ambos centros, las dos clases compartían el mismo docente de Lengua y Literatura. En total, participaron 100 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años (media de 14.4), de los cuales sólo 74 asistieron a todas las sesiones. Por ello, la muestra definitiva fue de 39 en el programa de EPF (enseñanza explícita, práctica colaborativa y feedback) (20 chicas y 19 chicos) y 35 en el de EPFMG (enseñanza explícita, práctica colaborativa, feedback, modelado y guía) (20 chicas y 15 chicos).

Todos los estudiantes compartían el castellano como lengua materna.

### *Instrumentos y materiales*

#### *Cuestionario de comprensión lectora*

Para evaluar la competencia lectora de los estudiantes, utilizamos el cuestionario de 2º de la E.S.O. del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo Idea (González-Nieto, 2002).

La prueba evalúa conocimiento sobre la naturaleza del texto, extracción de las ideas concretas, comprensión global, aspectos lingüísticos y estrategias de comprensión.

La fiabilidad para nuestra muestra, medida como consistencia interna mediante el índice kappa, es de 0.662.

#### *Cuestionario de creencias acerca de la escritura académica*

Para conocer las creencias acerca de la escritura de los estudiantes, utilizamos el cuestionario de Villalón y Mateos (2009).

El cuestionario consta de 29 ítems de respuesta tipo Likert, repartidos en dos escalas. A la escala reproductiva (14 ítems) subyace una visión de la escritura como una herramienta de transmisión del conocimiento, mientras que la epistémica (15 ítems) refleja una concepción de la escritura como una herramienta de transformación y construcción de conocimiento.

Dentro de cada una de las escalas el cuestionario explora diferentes facetas de la escritura académica: usos y funciones (10 ítems), planificación (10 ítems) y revisión (9 ítems).

La fiabilidad del cuestionario para nuestra muestra fue de 0.786 para la escala reproductiva y 0.727 en la epistémica.

#### *Textos para la tarea de argumentación*

Elaboramos cuatro parejas de textos argumentativos, iguales para los dos programas: dos para las medidas pre y post intervención y otras dos para las sesiones de instrucción. Todos los textos eran equivalentes en estructura, número de argumentos (seis), número de

contraargumentos (dos), tipo de apoyo que recibían los argumentos y longitud del texto (entre 560 y 590 palabras).

Cada pareja de textos presentaba visiones contrapuestas sobre un tema controvertido (la lidia y la pena de muerte, en las tareas pre y post intervención, respectivamente, y los beneficios y perjuicios del internet y la energía nuclear para trabajar en las sesiones de los programas). Para garantizar el interés de los estudiantes, les preguntamos temas controvertidos sobre los que les gustaría leer y escribir. En el Anexo 1 puede consultarse una de las parejas de textos usados durante la intervención.

### *Programas de intervención*

Desarrollamos dos programas encaminados a mejorar la calidad de las síntesis argumentativas escritas a partir de textos. El primero de los programas (EPF), enfocado en enseñar qué hacer, constaba de una sesión de enseñanza explícita, varias sesiones de práctica colaborativa y feedback del profesor. El segundo (EPFMG), basado en el modelo de enseñanza de las estrategias de auto-regulación, contaba, además, con una sesión de modelado y el uso de una guía de lectura y escritura durante las sesiones de práctica colaborativa.

En la Tabla 3 resumimos los procesos trabajados en cada uno de los componentes de los programas de intervención. Como puede verse, los componentes comunes (y aplicados de igual forma) de los dos programas son la enseñanza explícita, la práctica colaborativa y el feedback del profesor. Los específicos del programa basado en las estrategias de autorregulación son el modelado y la guía.

Tabla 3. *Relación de los procesos cognitivos y metacognitivos trabajados en cada componente de los programas y la forma de enseñarlo*

|                                |                      | <b>Enseñanza<br/>Explícita</b> | <b>Feedback on-line<br/>y feedback de<br/>producto</b> | <b>Modelado</b>       | <b>Guía</b> |
|--------------------------------|----------------------|--------------------------------|--|-----------------------|-------------|
|                                |                      | <i>“Qué hacer”</i>             |  | <i>“Cómo hacerlo”</i> |             |
| <b>Proc.<br/>cognitivo</b>     | <i>Selección</i>     | X                              | x  | x                     | x           |
|                                | <i>Integración</i>   | X                              | x  | x                     | x           |
|                                | <i>Organización</i>  | X                              | x  | x                     | x           |
| <b>Proc.<br/>metacognitivo</b> | <i>Planificación</i> |                                |  | x                     | x           |
|                                | <i>Regulación</i>    |                                |  | x                     | x           |
|                                | <i>Supervisión</i>   |                                |  | x                     | x           |

*Enseñanza explícita*

El objetivo de este componente era proporcionar conocimiento declarativo acerca de la tarea que los estudiantes tenían que realizar, es decir, qué hacer. En primer lugar, la investigadora explicaba qué es argumentar, qué es un texto argumentativo y tipos, características prototípicas de un texto argumentativo, estructura, tipos de argumentos y errores frecuentes en la argumentación. Tras esto, se centraba en qué es una síntesis y qué hay que hacer para elaborar una síntesis a partir de textos contrapuestos. Para ello, se les indicaba, definiendo cada concepto, que es necesario seleccionar la información relevante de los textos fuente, elaborarla, integrar los argumentos de un texto y de otro para, finalmente, llegar a una conclusión. Para ver con más detalle el contenido de la sesión consultar el guion de la misma en el Anexo 2.

*Modelado*

Mientras que la enseñanza explícita estaba centrada en qué hacer, el modelado complementaba cómo hacerlo. Para ello, la investigadora servía de modelo para la realización de una síntesis, verbalizando en voz alta lo que iba pensando, a la vez que explicitaba los procesos que ponía en marcha. El pensamiento en voz alta estaba ideado de forma que pareciera espontáneo aunque estuviera diseñado previamente.

En esta sesión, por límite de tiempo, la investigadora omitía el episodio de escritura del texto, por lo que los episodios trabajados eran “antes de leer”, “durante la lectura”, “antes de escribir” y “después de la escritura”. Para el episodio de “después de la escritura” utilizaba un texto que traía ya escrito y que presentaba algunos de los errores típicos en la escritura de una síntesis.

A lo largo de las diferentes fases la investigadora modelaba tanto aspectos metacognitivos (planificación, supervisión y regulación), como cognitivos (selección, organización, elaboración e integración).

Adicionalmente, la investigadora iba construyendo conjuntamente con los estudiantes la guía de lectura y escritura apuntando los momentos claves en la pizarra. Por ejemplo, antes de leer los textos, cuando la investigadora estaba preguntándose en voz alta “¿para qué leo los textos? Si tengo claro para que los leo, es más probable que

haga una lectura más estratégica” apuntaba “Objetivo de la tarea: planificación”. Para ver con más detalle el contenido de la sesión consultar el guion de la misma en el Anexo 3.

#### *Práctica colaborativa*

Durante cuatro sesiones en el programa de EPF, o tres en el programa de EPFMG, los estudiantes trabajaban en parejas. El programa de EFP contaba con una sesión más de práctica colaborativa durante la sesión que el programa de EPFMG dedicaba al modelado. En esta sesión, los estudiantes escribían de nuevo una síntesis argumentativa a partir de la misma pareja de textos que en la tarea pre-intervención tras haber recibido feedback sobre su síntesis pre.

Las otras tres sesiones de práctica colaborativa eran comunes a los dos programas. En las dos primeras, los estudiantes escribían una síntesis a partir de dos textos y para ello contaban con feedback, tanto on-line como de producto (*ver explicación del feedback más abajo*). En la siguiente sesión, los estudiantes, con una nueva pareja de textos, escribían otra síntesis argumentativa, pero esta vez sólo con feedback de producto.

#### *Guía de lectura y escritura*

Los estudiantes del programa de EPFMG contaban, durante las sesiones de práctica colaborativa, con el apoyo de una guía en papel de lectura y escritura que ilustraba los diferentes episodios de la tarea: antes de leer, durante la lectura, antes de escribir, durante y después de la escritura. Elaboramos dicha guía basándonos en trabajos previos de Castelló (1995) y Castelló y Monereo (1996).

En la guía los diferentes episodios se presentaban gráficamente como un círculo, de forma que la dirección podía ser tanto en un sentido como en otro, para evitar que fuese interpretada como un guion lineal de pasos a seguir. Puede consultarse la guía en el Anexo 4.

Para cada uno de los episodios, la guía recordaba en forma de preguntas los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que tenían que poner en marcha. Por ejemplo, en el episodio de “durante la lectura” se les preguntaba “¿cuáles son los



argumentos y contra-argumentos de este texto y en qué se apoyan?”, para facilitar la identificación y la selección de argumentos, o durante el episodio de “antes de escribir” aparecía la pregunta “¿tengo pensado cómo voy a organizar el texto?”.

### *Feedback*

El feedback, cuyo fin era ofrecer una evaluación formativa a los estudiantes sobre su aprendizaje, era de dos tipos: feedback de producto y feedback on-line.

Mediante el feedback de producto, antes de la escritura del siguiente texto, los estudiantes recibían corregida la síntesis que habían escrito anteriormente. El feedback se centraba tanto en aspectos formales de la escritura (ortografía, estilo, presentación) como de contenido. Para la evaluación del contenido, la investigadora utilizaba los cinco criterios de calidad de las síntesis con los que luego, al final del programa, se puntuarían las síntesis de los estudiantes. En cada texto la investigadora anotaba comentarios acerca de los cinco criterios (prestándoles la misma atención a todos ellos), indicando a qué parte del texto se refería cada uno de los comentarios. Por ejemplo, en cuanto al criterio de selección de argumentos, la investigadora podía anotar “Faltan argumentos de la otra posición”, pero nunca añadía frases que solucionaran los problemas que presentaba el escrito. Además, al final del texto, la investigadora siempre dejaba algún mensaje personalizado que evaluara el avance e invitara a seguir trabajando, como por ejemplo “Ánimo, muy bien, se nota mucha mejora desde el primer texto.”

Por su parte, el feedback on-line, o inmediato, era ofrecido por la investigadora en el mismo momento en el que los estudiantes trabajaban en parejas. Para ello, la investigadora iba pasando, al menos dos veces en cada sesión de trabajo, por la mesa en la que estaban trabajando cada una de las parejas. Al igual que en el feedback de producto, nunca daba la solución a un problema, sino que planteaba preguntas (basándose también en los cinco criterios de evaluación de las síntesis) encaminadas a que reflexionaran sobre el mismo. Por ejemplo, si una pareja de estudiantes dudaba acerca de si dos argumentos eran opuestos, la investigadora podía preguntarles si en una discusión tendría sentido responder a uno de ellos con el otro.

*Diseño*

Nuestra investigación es un estudio cuasi experimental de dos grupos con medidas pre y post.

Las variables independientes de nuestro estudio son: modalidad de programa, con dos niveles (EPF y EPFMG) y creencias acerca de la escritura, con dos niveles (bajo y alto). La variable dependiente, calidad de las síntesis argumentativas, fue operativizada en las siguientes cinco dimensiones: selección de argumentos, elaboración de argumentos, integración intratextual, integración intertextual y estructura del texto. Para controlar el efecto que las variables comprensión lectora y la ejecución previa pudieran tener en la calidad de los textos que los estudiantes escribían después de la intervención, las tuvimos en cuenta como covariables.

*Procedimiento*

Los estudiantes de los dos programas de intervención participaron en ocho sesiones de 50 minutos, una a la semana, impartidas por la primera autora de este trabajo en las horas de Lengua y Literatura, siempre en presencia del profesor de la materia. El contenido de cada sesión aparece resumido en la Tabla 4.

Tabla 4. *Resumen de las sesiones de los programas del estudio 1*

| Sesión<br>Nº | EPF   | EPFMG  |
|--------------|---|--|
| 1            | Cuestionario de comprensión lectora.  |  |
| 2            | Cuestionario de creencias sobre la escritura.<br><br>Escritura individual de la síntesis <i>pre intervención</i> .          |  |
| 3            | Sesión de enseñanza explícita.  |  |
| 4            | Práctica colaborativa: Repetición de la síntesis pre en parejas con <i>feedback on-line</i> y <i>feedback de producto</i> . | Sesión de modelado (y elaboración de la guía de lectura y escritura).  |
| 5 y 6        | Práctica colaborativa: Realización de una síntesis en parejas con <i>feedback on-line</i> y <i>feedback de producto</i> .   | Práctica colaborativa: Realización de una síntesis en parejas <u>con ayuda de la guía de lectura y escritura</u> , con <i>feedback on-line</i> y <i>feedback de producto</i> . |
| 7            | Práctica colaborativa: Realización de una síntesis en parejas con <i>feedback de producto</i> .                             | Práctica colaborativa: Realización de una síntesis en parejas <u>con ayuda de la guía de lectura y escritura</u> , con <i>feedback de producto</i> .                           |
| 8            | Escritura individual de la síntesis <i>post intervención</i> .  |  |

En las tareas pre y post intervención la consigna era la siguiente:

“Los dos textos que vas a leer tratan sobre un tema muy debatido. Lee los dos textos. Debes leerlos en el orden en que se presentan. A continuación, escribe una síntesis que recoja la conclusión sobre el tema a la que llegues partiendo de los textos que has leído. Justifica con argumentos la conclusión sin perder de referencia las informaciones que proporcionan ambos textos. Puedes leer los textos tantas veces como quieras. Puedes subrayar, tomar notas y hacer borradores”.

#### *Recodificación del cuestionario de creencias acerca de la escritura académica*

En estudios previos realizados con este mismo cuestionario de creencias acerca de la escritura (Villalón y Mateos, 2009), los estudiantes de secundaria muestran mayor acuerdo con la escala reproductiva que con la epistémica, donde hay una mayor variabilidad en las puntuaciones. Por ello, para establecer los niveles de la variable independiente, recodificamos las puntuaciones en la escala epistémica. A partir de las puntuaciones de los participantes en dicha escala, establecimos dos niveles –alto y bajo- dividiendo por la mediana a la muestra inicial de 100 estudiantes. De esta forma, en el grupo de EPF, 23 estudiantes eran de nivel alto y 16 de nivel bajo; y en el grupo de EPFMG, 19 eran de nivel alto y 16 de nivel bajo.

#### *Procedimiento de codificación de la calidad de las síntesis argumentativas*

La calidad de las síntesis argumentativas fue evaluada en una escala del 0 al 4 en cada una de las dimensiones de la variable dependiente conforme a los criterios que pueden observarse en la Tabla 5. Dichos criterios fueron elaborados a partir de los utilizados en investigaciones previas (Martínez et al, 2011; Mateos et al, 2008).

Tabla 5. *Criterios de corrección de las síntesis del estudio 1*

|          | <b>SELECCIÓN :</b>   | <b>ELABORACIÓN:</b>  | <b>Integración<br/>INTRATEXTUA:</b>  | <b>Integración<br/>INTERTEXTUAL<br/>:</b>  | <b>ESTRUCTURA:</b>  |
|----------|--|--|--|--|---|
| <b>0</b> | No evaluable   |  |  |  |   |
| <b>1</b> | No hay argumentos de los textos fuente.  | Se centra, principalmente, en dar su “opinión” sin elaborarla.                                       | No hay integración de las ideas contenidas en el texto.  | No hay integración de las ideas extraídas de los textos fuente.  | No responde a una estructura argumentativa.   |
| <b>2</b> | Selecciona argumentos de uno solo de los textos (con o sin información irrelevante). | Copia los argumentos tal y como aparecen en el texto fuente.   | Hay un intento de integrar las ideas dentro del texto, pero el uso de conectores y de marcadores textuales no es adecuado. | Hay un intento de integrar los argumentos de los dos textos fuente, pero las relaciones que hace son erróneas. | En el texto aparecen argumentos pero estos no siguen la estructura de un texto argumentativo.   |
| <b>3</b> | Selecciona argumentos de ambos textos e incluye información irrelevante.             | Copia algunos argumentos tal y como aparecen en los textos fuente y otros los parafrasea.            | Las ideas aparecen integradas sólo en algunas partes, o párrafos, del texto.   | Los argumentos de los textos fuente aparecen integrados sólo en ciertas partes, o párrafos, del texto.         | Es un texto bastante estructurado, aunque siguen faltando elementos propios de la argumentación.  |
| <b>4</b> | Selecciona argumentos de ambos textos, todos ellos relevantes.                       | Copia argumentos de los textos, otros los parafrasea, pero incluye también elaboraciones personales. | Éxito en la integración intratextual en todo el texto.   | Los argumentos de los dos textos fuente aparecen bien integrados en todo el texto.                             | Estructura completa de una argumentación (título, presentación del tema, cuerpo de la argumentación y conclusión) o ausencia sólo del título. |

Dos jueces independientes evaluaron la calidad de las síntesis. El acuerdo interjueces, medido por el índice Kappa, fue el siguiente: selección de argumentos: 0.85; elaboración: 0.875; integración intratextual: 0.85; integración intertextual: 0.90; y estructura: 0.90. En el Anexo 5 puede consultarse un ejemplo de dos de las síntesis elaboradas por los estudiantes y codificadas bajo estos criterios.

Posteriormente, creamos la variable calidad global calculando la media de las puntuaciones de los estudiantes en dichos criterios. Para comprobar si esta medida reflejaba la calidad global de los textos, realizamos un análisis de consistencia interna entre los diferentes criterios aplicando el coeficiente Alpha de Cronbach. En la tarea pre- intervención el valor fue de 0.905 y en la tarea post-intervención de 0.874.

### **3.3 Resultados**

#### *Efecto de los programas en la calidad de las síntesis*

En la Tabla 6 se recogen los estadísticos descriptivos de todas las variables evaluadas antes y después de la intervención.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos del estudio 1*

|   | EPF               |      |      |      |                    |      |     |      | EPFMG            |      |      |      |                   |      |     |      |
|---|-------------------|------|------|------|--------------------|------|-----|------|------------------|------|------|------|-------------------|------|-----|------|
|   | Pre- intervención |      |      |      | Post- intervención |      |     |      | Pre-intervención |      |      |      | Post-intervención |      |     |      |
|   | Media             | D.T  | Máx  | Mín  | Media              | D.T  | Máx | Mín  | Media            | D.T  | Máx  | Mín  | Media             | D.T  | Máx | Mín  |
| <b>Selección</b>                                | 1,10              | 0.78 | 3    | 0    | 3.00               | 0.82 | 4   | 1    | 1.40             | 1.06 | 4    | 0    | 3.37              | 1.08 | 4   | 1    |
| <b>Elaboración</b>                              | 1.15              | 0.77 | 4    | 0    | 2.71               | 0.88 | 4   | 1    | 1.37             | 1.08 | 4    | 0    | 2.60              | 0.91 | 4   | 1    |
| <b>Integración (intra)</b>                      | 1.17              | 0.85 | 3    | 0    | 2.58               | 0.99 | 4   | 1    | 1.20             | 0.96 | 3    | 0    | 2.57              | 1.24 | 4   | 1    |
| <b>Integración (inter)</b>                      | 0.94              | 0.64 | 4    | 0    | 2.17*              | 1.07 | 4   | 1    | 0.88             | 0.58 | 3    | 0    | 2.62*             | 1.28 | 4   | 1    |
| <b>Estructura</b>                               | 0.94              | 0.64 | 4    | 0    | 2.69               | 0.92 | 4   | 1    | 1.02             | 0.78 | 3    | 0    | 3.05              | 1.05 | 4   | 1    |
| <b>Puntuación Global</b>                        | 1.06              | 0.63 | 3.60 | 0    | 2.63               | 0.70 | 4   | 1.20 | 1.17             | 0.78 | 3.40 | 0    | 2.84              | 0.97 | 4   | 1.30 |
| <b>Comprensión lectora</b>                      | 20.33             | 4.15 | 29   | 13   | -                  | -    | -   | -    | 19,71            | 5.75 | 31   | 9    | -                 | -    | -   | -    |
| <b>Escala epistémica de creencias escritura</b> | 3.73              | 0.73 | 5.33 | 2.53 | -                  | -    | -   | -    | 4                | 0.77 | 5.40 | 2.27 | -                 | -    | -   | -    |

Para comprobar si los estudiantes habían avanzado tras la realización de los dos programas, realizamos un ANCOVA 2x2 para la variable dependiente calidad global, introduciendo el tipo de programa como factor inter-sujeto, el tiempo como factor intra-sujeto y la comprensión lectora como covariable. Encontramos que los estudiantes de los dos programas de intervención habían mejorado  $F_{(1,71)}=.818$ ;  $MSe=3.248$ ;  $p=.004$ ;  $\eta^2=0.11$ , no habiendo diferencias en función del programa. Adicionalmente, la variable comprensión lectora no fue significativa en los análisis.

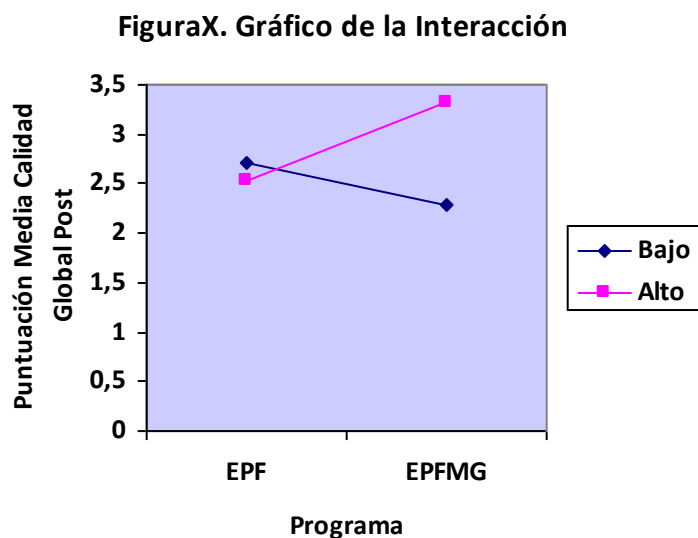
Adicionalmente, en análisis similares con cada una de las dimensiones de evaluación de la calidad de las síntesis, vimos que los estudiantes de ambos programas avanzaron por igual en el caso de la selección de argumentos, la elaboración, la integración intratextual y la estructura. Sin embargo, en el caso de la integración intertextual sí encontramos diferencias en función del tipo de programa,  $F_{(1,71)}=4.325$ ;  $MSe=2.645$ ;  $p=.041$ ;  $\eta^2=0.057$ , de forma que los estudiantes del programa de EPFMG avanzaron, mientras que los estudiantes del programa de EPF no lo hicieron.

*Efecto diferencial de los programas en función de las creencias acerca de la escritura académica.*

Para contrastar nuestra hipótesis del efecto diferencial de los programas según las creencias de escritura de los estudiantes, realizamos un ANCOVA 2x2 para la variable dependiente calidad global, con las creencias acerca de la escritura y el programa como factores inter-sujeto y las puntuaciones pre-intervención y la comprensión lectora como covariables. Encontramos una interacción entre el tipo de programa y las creencias acerca de la escritura académica,  $F_{(1,68)}=9.180$ ;  $MSe=4.736$ ;  $p=.003$ ;  $\eta^2=0.119$ : dentro del programa de EPFMG los estudiantes con creencias más epistémicas acerca de la escritura académica obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes con creencias menos epistémicas,  $F_{(1,31)}=8.658$ ;  $MSe=5.612$ ;  $p=.006$ ;  $\eta^2=0.218$ . Además, los estudiantes con creencias más epistémicas acerca de la escritura académica, obtuvieron puntuaciones más altas en el programa con EPFMG que en el programa de EPF,  $F_{(1,31)}=8.779$ ;  $MSe=3.721$ ;  $p=.006$ ;  $\eta^2=0.221$  (ver Figura 1).



Figura 1. Gráfico de la interacción



En análisis similares con cada uno de los criterios de calidad de la síntesis, encontramos que este patrón de resultados se repite en el caso de la selección de argumentos,  $F_{(1,68)}=6.488$ ;  $MSe=4.645$ ;  $p=.013$ ;  $\eta^2=0.087$ : los estudiantes con una puntuación alta en la escala epistémica puntuaron mejor que los de puntuación baja en el programa EPFMG,  $F_{(1,31)}=7.956$ ;  $MSe=6.312$ ;  $p=.008$ ;  $\eta^2=0.204$ , y mejoraron más en este programa que en el de EPF,  $F_{(1,31)}=14.344$ ;  $MSe=5.873$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.316$ . También se repite en la elaboración de argumentos,  $F_{(1,68)}=6.947$ ;  $MSe=5.099$ ;  $p=.01$ ;  $\eta^2=0.093$ : los estudiantes con nivel alto de creencias epistémicas obtuvieron mejores puntuaciones en el programa de EPFMG que los estudiantes con nivel bajo,  $F_{(1,31)}=7.490$ ;  $MSe=4.798$ ;  $p=.01$ ;  $\eta^2=0.195$ .

En la integración intertextual, donde sólo los estudiantes del programa de EPFMG avanzaron, los estudiantes con una visión acerca de la escritura más epistémica obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes con una visión acerca de la escritura menos epistémica,  $F_{(1,31)}=6.774$ ;  $MSe=8.338$ ;  $p=.014$ ;  $\eta^2=0.179$ .

Por último, en la integración intratextual y en la estructura no encontramos interacción entre el tipo de programa y las creencias acerca de la escritura académica.

### 3.4 Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era evaluar la eficacia de un programa de enseñanza de la escritura de síntesis argumentativas a partir de la lectura de fuentes que presentan visiones contrapuestas sobre un tema. Dicho programa (EPFMG), basado en la enseñanza de las estrategias de auto-regulación durante el proceso de composición, fue comparado con otro más próximo a una buena práctica de enseñanza tradicional (EPF).

Como esperábamos, las dos intervenciones fueron efectivas. No obstante, en contra de nuestra hipótesis, la intervención que añadía el modelado y la guía no produjo un avance diferencial frente a la otra intervención en la selección, elaboración, integración intratextual y estructura del texto. Parece, por tanto, que para enseñar estos procesos no es necesario visibilizarlos, sino que es suficiente con la explicación acerca de *qué* hay que hacer, cuando ésta va acompañada de la escritura en parejas y del feedback del profesor orientado a una evaluación formativa. Esto apoyaría lo que diferentes trabajos han señalado sobre la aplicación adecuada del feedback como evaluación formativa (Walker, 2009; Wingate, 2010). Según estos autores, el feedback es percibido como provechoso por los alumnos, y les ayuda a mejorar los textos que escriben, cuando se basa en los mismos criterios con los que se va a corregir la tarea, está escrito en un lenguaje positivo, claro y accesible y alude a aspectos concretos.

Cabe resaltar, sin embargo, que precisamente en el aspecto más complejo y nuclear de la elaboración de una síntesis argumentativa, la integración de argumentos y contraargumentos, sólo los estudiantes del programa más completo avanzaron. Parece, por tanto, que trabajar sólo de forma declarativa qué hay que hacer, aunque se acompañe de práctica colaborativa y feedback orientado a la evaluación formativa, no es suficiente. Los resultados apuntan que esto ha de complementarse con ayudas centradas en hacer visible, entre otros procesos, el de integración intertextual mediante el modelado y en facilitar el traspaso de control con una guía de escritura.

En cuanto al papel de las creencias acerca de la escritura en el aprovechamiento de cada programa, los resultados fueron acordes a lo esperado. Así, dentro del programa de EPFMG los estudiantes con una visión más epistémica acerca de la escritura académica

avanzaron más en la selección de argumentos, la elaboración de los mismos y la integración intertextual que aquellos que concebían la escritura de forma menos epistémica.

Para entender estos resultados es necesario retomar qué visión de la escritura subyace a los componentes adicionales de esta intervención y en cómo éstos podrían haberse ajustado, o no, a la concepción de los estudiantes acerca de la escritura. En concreto, bajo la idea de enseñar las estrategias de auto-regulación necesarias, la investigadora mostraba los procesos implicados en la elaboración de una síntesis argumentativa y, después, los estudiantes contaban con el apoyo de una guía. Esta forma de abordar la enseñanza de la escritura es acorde a lo evaluado mediante la escala epistémica del cuestionario de creencias de escritura (Villalón y Mateos, 2009), es decir, la escritura vista como una herramienta que permite construir conocimiento y que hay que abordar de forma auto-regulada. Por ello, una posible interpretación de nuestros resultados es que estas ayudas favorecen más a aquellos estudiantes que entienden la escritura en el mismo sentido.

Este estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, consideramos necesario ampliar la duración de los componentes del programa basado en la enseñanza de las estrategias de auto-regulación de forma que el traspaso de control sea más progresivo. Diferentes trabajos teóricos formulan una relación bidireccional entre las creencias de los estudiantes y las prácticas en las que se ven inmersos (Pozo et al, 2006) por lo que podría ser interesante contrastar si, al prolongar en el tiempo determinados componentes de la intervención, se consigue “enganchar” también a aquellos alumnos con una visión inicial de la escritura menos epistémica.

De forma adicional, nos parece importante atender no sólo a los productos generados por los estudiantes, sino también a los procesos que ponen en marcha, por dos razones: por un lado, entenderíamos mejor cómo los estudiantes, en general, se apropian de las estrategias ofrecidas por los programas y, particularmente, cómo lo hacen los estudiantes con diferentes creencias de escritura. Esto nos permitiría, por otro lado, proponer mejoras más ajustadas a las necesidades de los diferentes tipos de estudiantes en aquellos puntos en los que la exigencia de las tareas demandadas y las habilidades de los estudiantes estuvieran más alejadas.

En definitiva, nuestro trabajo pone de manifiesto que es posible ayudar en pocas

sesiones a los estudiantes de 3ª de la ESO a escribir mejores textos argumentativos, contemplando argumentos y contraargumentos de forma integrada. Además, nuestros resultados sobre el papel de las creencias de escritura a la hora de aprovechar las ayudas ofrecidas resaltan la importancia de ofrecer ayudas más ajustadas para aquellos estudiantes que partan de una visión menos epistémica de la escritura.

## Capítulo IV

### ESTUDIO 2: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE LOS PRODUCTOS

#### 4.1 Modificaciones en los programas con respecto al estudio 1

Teniendo en cuenta las limitaciones y resultados del estudio anterior, decidimos realizar algunos cambios tanto en el diseño general de las intervenciones, como en el propio contenido de algunos de los componentes.

Respecto a *los participantes del estudio*, recogimos varios comentarios y sugerencias de los profesores del estudio anterior que nos animaban a realizar la intervención con alumnos de un curso más elevado, preferiblemente de Bachillerato. La tarea de escribir una argumentación es fundamental para los alumnos de estos cursos de educación secundaria no obligatoria, ya que se enfrentan con este “reto” en las pruebas de acceso a la Universidad. Por ello, el contexto y las necesidades propias de las aulas de Bachillerato nos pareció que dotarían de más sentido a nuestro estudio.

Este cambio en los destinatarios del programa de intervención está estrechamente relacionado con las modificaciones realizadas en los *criterios de valoración de las síntesis argumentativas*. Aunque las dimensiones siguen siendo las mismas que en el estudio anterior (selección de argumentos, elaboración de los mismos, integración intratextual e intertextual y estructura del texto), la escala de valoración difiere. Los alumnos de primero de Bachillerato escriben ya en la tarea pre intervención mejores síntesis argumentativas que los estudiantes de 3º de la E.S.O, y como consecuencia, tras los programas, las tareas post intervención son cualitativamente diferentes a las del estudio anterior.

Otro cambio fundamental en el diseño que consideramos oportuno fue eliminar el *feedback*, tanto *de proceso* (ir ayudándoles *on-line* en la realización de las síntesis en pareja), como *de producto* (devolverles corregidos todos y cada uno de los textos que producían). Si bien sabemos que desde un punto de vista pedagógico es una ayuda fundamental en un proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cierto es que nos dificultaba notablemente la

interpretación de los resultados. Varios estudios recientes en el campo de la lectura y la escritura comienzan a centrarse en la importancia del *feedback* durante la realización de este tipo de tareas, pero dado que en nuestro estudio no es un componente central, como lo son el modelado y el uso de la guía de lectura y escritura, optamos por no incluirlo. En el primer estudio tomamos la decisión de incluir el feedback casi diríamos que por motivos éticos. Pensamos que tener a los estudiantes escribiendo un texto tras otro sin recibir ninguna respuesta o comentario acerca de su proceso de aprendizaje era algo absolutamente inadmisibles en un escenario de educación real. Por ello, al valorar la posibilidad de eliminar el feedback en el segundo estudio decidimos modificar, entre otros aspectos del diseño, el *tiempo transcurrido entre sesiones*, no dejando una semana entre una y otra. De esta manera, aunque los estudiantes no recibían feedback de sus textos en la siguiente sesión, que en algunos casos era al día siguiente, sí recibieron todos los textos corregidos con comentarios al finalizar la instrucción. Adicionalmente, dedicamos una sesión, ya fuera del programa, a ver dudas y discutir el contenido del programa en relación a aquello en lo que habían sido evaluados.

En cuanto al *contenido específico de cada una de las sesiones*, aunque hemos seguido una lógica similar, realizamos también ciertas modificaciones:

En primer lugar, en la *sesión de enseñanza explícita* optamos por simplificar el contenido teórico enfocándolo más a la tarea que van a realizar. En segundo lugar, tras la sesión de modelado, valoramos que sería conveniente incluir una sesión de práctica guiada.

En la *sesión de modelado* seguimos prácticamente el mismo guion que en el estudio previo (es decir, trabajamos aspectos metacognitivos -planificación, supervisión y regulación-, y cognitivos -selección de argumentos, organización e integración-) y en la de *práctica guiada* los alumnos utilizaban la guía de forma que el traspaso de control era más progresivo.

En el otro programa, en las sesiones equivalentes a la de modelado y práctica guiada, los estudiantes en lugar de comenzar a redactar síntesis en parejas, como hacían en el Estudio 1, realizan *ejercicios con textos argumentativos*. Las razones por las que se tomó esta decisión fueron principalmente dos: por un lado, para paliar el posible efecto que podía generar un desequilibrio entre los dos programas en el número de síntesis escritas entre la

tarea pre y post intervención, teniendo en cuenta el papel que juega la práctica en el aprendizaje. Por otro lado, al haber eliminado el feedback como componente de los programas, valoramos que el hecho de que los estudiantes dedicaran varios días a escribir textos de los cuales no recibían ninguna corrección, ayuda o comentario podía tener un efecto pernicioso, haciendo que no le encontraran sentido al programa en su conjunto, lo que afectaría a su motivación y, por lo tanto, a la implicación a la hora de realizar la tarea.

En tercer lugar, otro cambio fundamental fue el planteamiento de la *guía de lectura y escritura*. La guía del estudio anterior hacía un recorrido por todo el proceso de elaboración de una síntesis, abordando tanto aspectos cognitivos como metacognitivos. En este estudio pensamos que dada la dificultad de hacer un uso real y estratégico de una guía de lectura y escritura de estas características, podía sea más funcional enfocarla más como un organizador gráfico donde se reflejaran las dos posturas, la relación entre los argumentos de una y otra y la elaboración de una conclusión final.

Por último, otro cambio respecto al estudio anterior es el análisis de los procesos seguidos por los estudiantes que llevamos a cabo con una submuestra de estudiantes en el Estudio 3. Para poder comprender cómo los estudiantes realizan este tipo de tareas y establecer las diferencias en el procedimiento que siguen los participantes de un programa y de otro, grabamos a cuatro parejas de cada grupo de intervención en las sesiones de práctica colaborativa. De esta forma, el análisis de los vídeos puede ofrecernos una visión complementaria al análisis de los productos escritos.

## **4.2 Objetivo e hipótesis**

El objetivo del presente estudio era evaluar la eficacia de un programa de enseñanza de la escritura de síntesis argumentativas a partir de la lectura de fuentes que presentan visiones contrapuestas sobre un tema en Educación Secundaria no Obligatoria (Bachillerato).

Como en el Estudio 1, el programa puesto a prueba, y basado en las estrategias de autorregulación, fue comparado con otro programa más próximo a la enseñanza tradicional. Dicho programa (EEP) contaba con enseñanza explícita, ejercicios con argumentaciones y práctica colaborativa, mientras el basado en las estrategias de autorregulación (EMPPG)

incluía enseñanza explícita, modelado, práctica guiada y práctica colaborativa con el apoyo de una guía para integrar argumentos y contraargumentos.

Nuestras hipótesis eran las siguientes:

- Hipótesis 1: Esperábamos que los estudiantes de los dos programas avanzaran en la calidad de los textos que escriben en cuanto a la selección de los argumentos de los textos fuente, la elaboración e integración de los mismos y la estructura del texto, pero;
- Hipótesis 2: Esperábamos que los estudiantes que participaron en el programa EMPPG, que incluía el modelado de la tarea, la práctica colaborativa con el apoyo de una guía de lectura y escritura, avanzasen más que los estudiantes del programa de EEP.
- Hipótesis: Además, esperábamos encontrar una interacción entre las creencias acerca de la escritura académica y el tipo de programa de forma que, dentro del programa de EMPPG los estudiantes con una creencias más epistémicas obtuvieran puntuaciones más altas en los criterios de valoración de los textos tras la aplicación del programa que los estudiantes con unas creencias menos epistémicas.

### **4.3 Método**

#### *Participantes*

Realizamos este estudio en el I.E.S. Madrid Sur durante el mes de febrero del año 2012.

Por las peculiaridades del centro, consideramos oportuno realizar una descripción más detallada del mismo, aludiendo a aspectos que facilitaron y posibilitaron el presente trabajo.

El Madrid Sur es un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid situado en el Barrio de Entrevías, en Vallecas. Este instituto abrió sus puertas en el año 2001-2002. En sus primeros años, los estudiantes estaban distribuidos creando grupos homogéneos, lo que provocó la concentración de estudiantes disruptivos en algunos de los grupos, por lo



que el equipo directivo del centro decidió unirse al programa “Convivir es vivir” y apostó por componer los grupos de forma heterogénea, rasgo que es distintivo del centro a día de hoy.

En cuanto a la composición del alumnado del centro, durante el curso 2011-2012, el 13% de la población del instituto tenía una nacionalidad distinta a la española, destacándose la presencia de estudiantes de Ecuador, China y Rumanía. Respecto al nivel socioeconómico de las familias, un alto porcentaje era de clase baja y media-baja, un porcentaje inferior de clase media y un porcentaje reducido de clase media-alta. Además, el I.E.S. Madrid Sur, debido a su situación geográfica, tiene una alta concentración de alumnado gitano en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, aunque no ocurre lo mismo en Bachillerato.

Por último, cabe decir que es un centro marcadamente abierto al exterior que mantiene contacto con diferentes asociaciones del barrio, así como con los centros culturales del entorno y las familias. En el momento en el que realizamos esta investigación tenía en marcha diferentes programas de mejora y estaba participando en una investigación sobre “Participación del alumnado”, tema en el que es un centro de referencia en la Comunidad de Madrid.

En nuestra investigación participaron dos clases de 1º de Bachillerato que compartían la misma profesora de Lengua y Literatura. Bajo la lógica del centro, ya comentada anteriormente, de que la composición de los grupos fuera heterogénea, las clases estaban compuestas por alumnos de los diferentes itinerarios de Bachillerato. Para ello, en las horas de Lengua y Literatura, así como en el resto de las asignaturas comunes, los alumnos de los diferentes itinerarios de Bachillerato se repartían en varias clases creando nuevos grupos que contenían tanto alumnos de “ciencias” como alumnos de “letras”.

Cada uno de los grupos donde aplicamos las intervenciones fue asignado al azar a uno de los programas. En total participaron 78 estudiantes con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años (edad media de 16 años y 7 meses). Tras eliminar de la muestra a aquellos estudiantes que no asistieron a todas las sesiones, el número de alumnos total fue 72: 36 en cada uno de los programas. En el programa de EEP 24 eran chicos y 12 chicas; en el de EMPPG 12 eran chicos y 24 chicas.

### *Instrumentos y materiales*

#### *Cuestionario de comprensión lectora*

Para evaluar la competencia lectora de los estudiantes, utilizamos el mismo cuestionario que en el Estudio 1 (González Nieto, 2002) pero esta vez para alumnos de 4º de la E.S.O.

La fiabilidad para nuestra muestra, medida mediante el índice Kappa, es de 0,727.

#### *Cuestionario de creencias acerca de la escritura académica*

Para conocer las creencias acerca de la escritura de los estudiantes, volvimos a utilizar el cuestionario de Villalón y Mateos (2009) descrito en el estudio anterior.

La fiabilidad del cuestionario para nuestra muestra fue de 0,799 para la escala reproductiva y 0,789 en la epistémica.

#### *Textos para la tarea de argumentación*

En este estudio utilizamos cuatro parejas de textos que presentaban visiones contrapuestas sobre un tema controvertido. Todos los textos eran equivalentes en estructura, número de argumentos, número de contraargumentos, tipo de apoyo que recibían los argumentos y longitud del texto (entre 560 y 590 palabras).

Para las medidas pre y post intervención, volvimos a utilizar los textos de “La lidia” y “La pena de muerte” elaborados para el Estudio 1 adaptándolos para estudiantes de Bachillerato.

Para elaborar los textos utilizados en la sesión de práctica guiada del grupo de EMPPG o en los ejercicios típicos con argumentaciones del programa de EEP, preguntamos a los estudiantes temas sobre los que les gustaría trabajar en el aula, entre los que seleccionamos finalmente “El Bachillerato de excelencia”. Por último, al igual que en el Estudio 1, los textos trabajados en las sesiones de práctica colaborativa versaban sobre “Los beneficios y/o problemas del uso cotidianos de internet”.

*Programa de intervención: componentes*

Desarrollamos dos programas cuyo objetivo era mejorar la calidad de las síntesis argumentativas escritas por los estudiantes a partir de la lectura de fuentes.

El primero de los programas, EEP, constaba de una sesión de enseñanza explícita, dos sesiones de ejercicios con argumentaciones y otras dos sesiones de práctica colaborativa. El segundo programa, EMPPG, contaba con una sesión de enseñanza explícita, una de modelado de los procesos necesarios, seguida de una sesión de práctica guiada y dos de práctica colaborativa en la que los estudiantes contaban, además, con el apoyo de una guía para integrar argumentos y contraargumentos.

La Tabla 7 resume lo trabajado en cada una de las sesiones de los dos programas de intervención.

Tabla 7. *Procesos cognitivos, metacognitivos y mediadores de lectura y escritura trabajados en cada componente de los programas del estudio 2*

|   | Procesos Cognitivos                                     | Procesos Metacognitivos                     | Mediadores de Lectura y Escritura   |                                     |
|---|---|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| EEP                                       |   |   |                                     | EMPPG                               |
| Enseñanza Explícita                       | Selección<br>Elaboración<br>Organización<br>Integración | Planificación<br>Regulación/<br>Supervisión | Subrayar<br>Tomar Notas<br>Borrador | Enseñanza Explícita                 |
| Ejercicios con argumentaciones. Sesión 1. | Selección<br>Elaboración<br>Organización<br>Integración | Planificación<br>Regulación/<br>Supervisión | Subrayar<br>Tomar Notas<br>Borrador | Modelado                            |
| Ejercicios con argumentaciones. Sesión 2. | Selección<br>Elaboración<br>Organización<br>Integración | Planificación<br>Regulación/<br>Supervisión | Subrayar<br>Tomar Notas<br>Borrador | Práctica Guiada                     |
| Práctica Colaborativa                     | Selección<br>Elaboración<br>Organización<br>Integración | Planificación<br>Regulación/<br>Supervisión | Subrayar<br>Tomar Notas<br>Borrador | Práctica Colaborativa<br>(con guía) |

A continuación detallamos el contenido de cada uno de los componentes. Para poder volver sobre ello, en el caso de que fuera necesario, y para poder comprobar que no hubo diferencias en la instrucción en los dos programas, las sesiones de ambos programas fueron grabadas en audio con el consentimiento de los estudiantes y transcritas para su posterior consulta. Por la extensión de los documentos hemos optado por no incluirlos en los anexos, aunque sí el guion utilizado para cada una de las sesiones.

### *Sesión de enseñanza explícita*

En esta sesión, la investigadora se centraba en *qué hacer*. En primer lugar, definía qué es argumentar y, en consecuencia, qué y cómo es un texto argumentativo. Tras esto, profundizaba en los diferentes tipos de textos argumentativos y sus características prototípicas. A continuación, definía qué es un argumento y un contraargumento, poniendo ejemplos de diferentes tipos. Por último veían ejemplos de los errores más frecuentes en los textos argumentativos.

Una vez la investigadora terminaba la explicación acerca de los textos argumentativos, se centraba en qué es una síntesis y qué hay que hacer para elaborar una síntesis a partir de textos que defienden posiciones contrapuestas sobre un mismo tema. Para ello, les indicaba que es necesario seleccionar la información relevante de los textos fuente, elaborarla, integrar los argumentos de un texto y de otro para, finalmente, llegar a una conclusión.

A lo largo de toda la sesión, la investigadora apoyaba la explicación en un ejemplo de una buena síntesis argumentativa elaborada a partir de la pareja de textos utilizados en la medida pre intervención. Todos los estudiantes disponían de una copia en papel de dicha síntesis, así como de los dos textos fuente a partir de los cuales había sido elaborada. Puede consultarse el guion completo de la sesión en el Anexo 6.

*Sesiones de ejercicios con argumentaciones*

Los estudiantes que participaron en el programa de EEP realizaron en parejas, durante dos sesiones del programa, lo que hemos llamado “ejercicios con argumentaciones”. Dichos ejercicios (ver Anexo 7) están basados en actividades encontradas en libros de texto y aluden a aspectos trabajados durante la sesión de enseñanza explícita.

En la primera de las dos sesiones, tras leer de nuevo los textos de la medida pre intervención, los estudiantes tenían que identificar, en un primer ejercicio, las partes de un texto argumentativo en cada uno de los dos textos. Después debían identificar el tema, la tesis y los argumentos de cada uno de los textos fuente. Tras esto, en el último ejercicio del día, se les pedía relacionar mediante flechas los argumentos de ambos textos e identificar su apoyo.

En la segunda sesión de ejercicios con argumentaciones, trabajaban con una nueva pareja de textos que trataban sobre el “Bachillerato de Excelencia”. En cada uno de los textos faltaba el título, algunos de los marcadores textuales y los conectores, por lo que los ejercicios se centraban en elaborar un título apropiado para cada uno de los textos y en elegir, de entre un listado, las palabras que podían encajar en cada uno de los huecos de los textos.

A continuación se les pedía que añadieran, al menos, dos argumentos nuevos para cada una de las posturas y, en el último ejercicio, se les solicitaba que redactaran, para el texto que eligiesen, una breve conclusión que siguiera la línea argumental del texto.

*Sesión de modelado*

Los estudiantes del programa de EMPPG asistían, tras la sesión de enseñanza explícita, a una sesión de modelado, donde la investigadora añadía al *qué* hacer, trabajado anteriormente, el *cómo* hacerlo.

Al comienzo de la sesión, para que los estudiantes pensaran cómo habían realizado la tarea en la medida pre intervención, la investigadora les pedía que de forma individual escribieran en un papel los pasos que habían seguido. Tras unos minutos, los estudiantes comentaban en voz alta lo que habían hecho y la investigadora iba recogiendo en la pizarra los pasos o episodios que los estudiantes decían haber hecho en el orden que ellos le indicaban. Una vez terminado esto, la investigadora les explicaba lo que iba a hacer a continuación, indicándoles que en esta sesión iban a trabajar no sólo el *qué* hacer, es decir, cómo tiene que ser el texto final que han de escribir, sino el *cómo* hacerlo. Insistía también en que por supuesto no hay un solo camino por el que llegar a un buen producto escrito y que, por lo tanto, las decisiones que ella iba a tomar sobre el texto no eran las únicas posibles. Además, les indicaba que cuando consideraran que estaba modelando algo que merecería la pena discutir, debían levantar la mano e indicarlo para que lo apuntara en la pizarra de forma que pudieran retomarlo al final de la sesión.

A continuación la investigadora modelaba, explicitando en voz alta todas las decisiones que tomaba, la realización de una síntesis argumentativa a partir de la misma pareja de textos de la medida pre intervención. Para ello, verbalizaba los diferentes procesos, tanto cognitivos como metacognitivos, de los episodios de “antes de leer”, “durante la lectura”, “antes de escribir”, “durante la escritura” y “después de la escritura”, además de usar diferentes mediadores de lectura y escritura, tales como el subrayado de los textos fuente, la toma de notas y la elaboración de un producto intermedio que adoptaba la forma de un esquema elaborado plasmado en la pizarra. Por motivos de tiempo, el episodio “durante la escritura” era apenas perfilado ilustrando sólo las decisiones más importantes sobre organización del texto, contenido y retórica. Para el episodio “después de la escritura”, la investigadora utilizaba un texto que traía ya elaborado y que contenía errores típicos de un texto argumentativo.

Una vez terminado el modelado, estudiantes e investigadora contrastaban y discutían el proceso seguido con lo anotado al principio de la sesión sobre los pasos seguidos por los estudiantes en la medida pre intervención. Puede consultarse el guion completo de la sesión en el Anexo 8.

#### *Sesión de práctica guiada*

Los estudiantes del programa de EMPPG, tras la sesión de modelado, participaban en una sesión de práctica guiada. El objetivo de esta sesión era que los estudiantes pusieran en práctica lo trabajado en la sesión de modelado pero contando todavía con la ayuda de la investigadora.

A partir de una nueva pareja de textos sobre “El Bachillerato de excelencia”, la clase entera, junto con la investigadora, elaboraba una nueva síntesis argumentativa utilizando la guía como referencia. El esquema general de la sesión era igual que el de la sesión de modelado, sólo que esta vez la investigadora en lugar de modelar en voz alta lo que hacía, iba haciendo preguntas a los estudiantes sobre qué harían de forma que fueran ellos los que tomaran las decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo.

#### *Sesiones de práctica colaborativa*

Durante dos sesiones, los estudiantes de ambos programas elaboraban en parejas una síntesis argumentativa a partir de una nueva pareja de textos. De forma adicional, los estudiantes del grupo de EMPPG contaban con el apoyo de la guía de lectura y escritura que detallamos a continuación.



### *Guía para la integración de argumentos y contraargumentos*

A partir de la guía perfilada por los estudiantes durante la sesión de modelado, la investigadora realizó cambios para crear la guía que usarían los estudiantes en las siguientes sesiones (ver guía en el Anexo 9).

La guía, elaborada basándonos en estudios previos de Nussbaum, (Nussbaum 2008; Nussbaum y Schraw, 2007) insistía en forma de preguntas sobre la necesidad de contemplar tanto argumentos como contraargumentos en el texto de forma integrada para llegar a una conclusión.

Adicionalmente, y por sugerencia de los estudiantes, recordaba cuál debe ser la estructura general de un texto argumentativo.

### *Procedimiento*

Nuestra investigación es un estudio cuasi experimental de dos grupos de intervención con medidas pre y post sin grupo cuasi control (León y Montero, 2003).

Las variables independientes de nuestro estudio son: modalidad de programa, con dos niveles (EEP y EMPPG) y creencias acerca de la escritura académica, con dos niveles (bajo y alto). La variable dependiente, calidad de las síntesis argumentativas, fue operativizada en las siguientes cinco dimensiones: selección de argumentos, elaboración de argumentos, integración intratextual, integración intertextual y estructura del texto.

Tuvimos en cuenta, como covariables, las variables comprensión lectora y la ejecución previa en la tarea para controlar el efecto que pudieran tener en la calidad de los textos que los estudiantes escribían después de la intervención.

Los estudiantes de ambos programas dedicaron ocho sesiones de la asignatura de Lengua y Literatura al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos a partir de la lectura de fuentes. El orden de las sesiones aparece detallado a continuación en la Tabla 8.

Tabla 8. *Contenido de las sesiones de intervención del estudio 2*

| Sesión número: |          | EEP  | EMPPG                               |
|----------------|----------|--|-------------------------------------|
| 1              | Semana 1 | Cuestionario de Comprensión Lectora<br>+<br>Cuestionario de Creencias de Escritura |                                     |
| 2              |          | Síntesis pre<br>(individual)   |                                     |
| 3              | Semana 2 | Enseñanza Explícita  |                                     |
| 4              |          | Ejercicios con argumentaciones   | Modelado                            |
| 5              |          |  | Práctica Guiada                     |
| 6              | Semana 3 | Práctica colaborativa  | Práctica colaborativa<br>(con guía) |
| 7              |          |  |                                     |
| 8              |          | Síntesis post<br>(individual)  |                                     |

Las sesiones de ambos programas fueron agrupadas a lo largo de tres semanas. En la primera semana los estudiantes de los dos programas contestaron al cuestionario de comprensión lectora, al de creencias acerca de la escritura académica y elaboraron una primera síntesis argumentativa (medida pre-intervención) a partir de una pareja de textos que presentaba visiones contrapuestas sobre un tema. Entre esta primera semana y la siguiente, la investigadora organizó las parejas que trabajarían juntas en las sesiones dedicadas a la práctica colaborativa. Se pidió a la profesora de la asignatura que revisara las parejas formadas para evitar dinámicas que no favorecieran la realización de la tarea y, adicionalmente, se pidió el acuerdo de los estudiantes.

En la segunda semana, los estudiantes del programa de EEP participaron en la sesión de enseñanza explícita y, durante dos sesiones, realizaron ejercicios típicos con

argumentaciones. En el programa de EMPPG, los estudiantes participaron también en una sesión de enseñanza explícita, tras la cual asistieron a la sesión de modelado y a la de práctica guiada.

En la última semana, los estudiantes de ambos programas participaron en dos sesiones de práctica colaborativa realizando una nueva síntesis en parejas. Además, los estudiantes de EMPPG contaban con el apoyo de la guía.

Por último, los estudiantes volvían a realizar una síntesis argumentativa, esta vez de forma individual, para valorar el avance tras el programa.

#### *Procedimiento de codificación de la calidad de las síntesis*

Para establecer la calidad de las síntesis argumentativas de los alumnos, éstas fueron puntuadas en una escala de 1 al 5 en cada una de las dimensiones de la variable dependiente conforme a los criterios que pueden observarse en la Tabla 9.

Tabla 9. *Criterios de corrección de las síntesis del estudio 2*

|   | 1  | 2  | 3   | 4  | 5   |
|---|--|--|---|--|---|
| <b>Selección</b><br><br><i>Atiende a:</i><br><br>N° de argumentos del texto a favor.<br>N° de argumentos del texto en contra.<br>¿Incluye información irrelevante?<br>¿"Selecciona" lo que selecciona? ¿Tiene sentido la selección para lo que quiere argumentar? | <b>Opción 1:</b><br><br>No selecciona argumentos de los textos o, como mucho, nombra un argumento de uno o de los dos textos, pero el lector, sin haber leído los textos fuente, no entendería a qué se refiere.<br><br><b>Opción 2:</b><br><br>Basa el texto en su "opinión", sin fundamentarla en nada.<br>Dice estoy a favor, o estoy en contra, pero no da ningún argumento para ello. | Selecciona varios argumentos, bien de sólo uno de los textos o bien principalmente de uno de los textos. Hay una clara descompensación entre la cantidad de argumentos de una postura y de la otra.<br><br>Puede incluir, o no, información irrelevante. | Selecciona pocos argumentos de cada texto, pero de forma equivalente en número. El número de argumentos y contraargumentos resulta suficiente para sostener su tesis<br><br>Puede incluir o no información irrelevante. | Selecciona todos los argumentos de los dos textos (sin descartar estratégicamente ninguno que no sea necesario para su argumentación). Puede incluir, o no, información irrelevante. | <b>Opción 1:</b><br><br>Aparecen todos los argumentos de los dos textos, sin información irrelevante pero ninguno queda desconectado del texto dando la sensación de "estar de más".<br><br>No incluye información irrelevante.<br><br><b>Opción 2:</b><br><br>Aparecen casi todos los argumentos de los dos textos. En la selección (que sigue siendo amplia) se percibe una selección estratégica de los argumentos para realizar su argumentación. Además, no incluye información irrelevante. |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>Elaboración</b><br><br><i>Atiende a:</i><br><br>¿Los argumentos de ambos textos aparecen copiados/ parafraseados/ elaborados por el estudiante? ¿Incluye argumentos nuevos?                       | Los argumentos que presenta aparecen como afirmaciones rotundas, no apoyadas, ni desarrolladas.   | Copia o parafrasea los argumentos de los textos fuente.<br><br>Puede hacer también elaboraciones erróneas.  | Parafrasea los argumentos de los textos fuente y en alguno hace un intento de elaboración.  | Hay un intento de elaboración de los argumentos.<br><br>Pueden aparecer también argumentos nuevos elaborados  | Los argumentos recogidos de los textos están bien elaborados (profundiza en ellos).<br><br>Puede aparecer también algún argumento nuevo bien elaborado.   |
| <b>Integración Intratextual</b><br><br><i>Atiende a:</i><br><br>Uso de conectores<br>Uso de marcadores textuales<br>Organización del texto en párrafos.<br>No se valora la cantidad, sino la calidad | El texto no es coherente.<br><br>No hay conexión entre las ideas, bien porque están expuestas como un listado, bien porque van unas detrás de otras sin lógica. | El texto no es coherente.<br><br>Pueden aparecer esporádicamente conectores y marcadores textuales, pero mal empleados. Además, la división en párrafos, si la hay, no es adecuada. | Hay un intento de dotar al texto de coherencia.<br><br>Utiliza marcadores textuales y conectores, pero no siempre de forma correcta. Hay división del texto en párrafos, pero sigue sin ser adecuada (corta ideas o incluye ideas diferentes y no relacionadas entre sí en el mismo párrafo). | Usa bien (casi siempre) los conectores y los marcadores textuales, además de dividir el texto en párrafos, pero todavía le falta coherencia al texto. Su lectura no es fluida del todo. | La lectura del texto es fluida y agradable. Utiliza de forma correcta los conectores de diferentes tipos (adición, causa, contradicción...), separa el texto en párrafos con sentido y organiza el texto utilizando marcadores textuales. El texto final es un texto coherente y cohesionado. |

|   |   |  |  |  |   |
|---|---|--|--|--|---|
| <b>Integración Intertextual</b><br><i>Atiende a:</i><br>¿Aparecen los argumentos de un texto y después los argumentos del otro o aparecen intercalados? Si aparecen intercalados, ¿están relacionados o conectados?   | No hay integración entre la información procedente de ambos textos, bien porque no hay argumentos de los dos textos o porque estos aparecen yuxtapuestos (primero los de una postura y después los de la otra). | Aunque aparece intercalada la información de ambos textos, ésta no está relacionada.   | Los argumentos de ambos textos aparecen integrados, pero sólo en alguna parte del texto.   | Relaciona los argumentos de los dos textos, pero establece alguna relación errónea.  | Los argumentos y los contraargumentos de los dos textos aparecen integrados adecuadamente de forma que se contestan los unos a los otros de forma coherente.  |
| <b>Estructura</b><br><i>Atiende a:</i><br>Estructura canónica de un texto argumentativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Título</li> <li>- Introducción</li> <li>- Cuerpo de la argumentación</li> <li>- Conclusión</li> </ul> Además, ¿Explicita en algún momento su tesis? | El texto no tiene estructura: no se distinguen partes, ni se deduce una macroorganización del contenido.  | El texto es principalmente cuerpo de la argumentación, aunque puede aparecer alguna de las otras partes (título, introducción o conclusión). | El texto presenta todas (o falta sólo una) de las partes de un texto argumentativo, pero no están desarrolladas (ejemplo: introducción o conclusión de una línea). | El texto presenta todas las partes de un texto argumentativo (título, introducción, cuerpo de la argumentación y conclusión), pero el cambio de una parte a otra sigue resultando forzado. Cada parte, en sí, está bien, pero el conjunto, no. | El texto tiene una estructura adecuada. En primer lugar, hay un título adecuado para el texto. A esto le sigue una introducción donde se presenta el tema al lector. Continúa con el cuerpo de la argumentación, donde aparecen los principales argumentos. Finalmente, el texto se cierra con una conclusión. Además, en algún momento, el autor expresa su postura frente al tema. El cambio entre las diferentes partes del texto es fluido. |

Dos jueces independientes evaluaron la calidad de las síntesis. El acuerdo inter-jueces, medido por el índice Kappa, fue el siguiente: selección de argumentos: 0.91; elaboración: 0.88; integración intratextual: 0.97; integración intertextual: 0.97; y estructura: 0.88. Se puede consultar en el Anexo 10 dos ejemplos de síntesis codificadas bajo estos criterios.

Posteriormente, creamos la variable dependiente calidad global calculando la media de las puntuaciones de los estudiantes en dichos criterios. Para comprobar si esta medida reflejaba la calidad global de los textos realizamos un análisis de consistencia interna entre los diferentes criterios aplicando el coeficiente Alpha de Crombach. En la tarea pre-intervención en valor fue de 0.76 y en la tarea post-intervención de 0.89.

#### *Recodificación del cuestionario de creencias acerca de la escritura académica*

A partir de las puntuaciones de los participantes en la escala epistémica del cuestionario de creencias acerca de la escritura, establecimos dos niveles –alto y bajo– dividiendo por la mediana a la muestra inicial de 78 estudiantes.

### **4.4 Resultados**

#### *Equivalencia en las medidas iniciales*

En la Tabla 10 resumimos las puntuaciones de los estudiantes de ambos grupos en las medidas iniciales.

Tabla 10. *Descriptivos en las medidas iniciales del estudio 2*

|              |                  | CL    | Creencias Epistémica | Selección | Elaboración | Intratextual | Intertextual | Estructura | Global |
|--------------|------------------|-------|----------------------|-----------|-------------|--------------|--------------|------------|--------|
| <b>EEP</b>   | <b>Media</b>     | 23.61 | 3.72                 | 1.77      | 1.66        | 2.11         | 1.38         | 1.88       | 1.76   |
|              | <b>D. Típica</b> | 3.88  | 0.54                 | 0.98      | 0.58        | 0.57         | 0.90         | 0.46       | 0.53   |
| <b>EMPPG</b> | <b>Media</b>     | 22.66 | 4.06                 | 1.94      | 1.61        | 1.94         | 1.61         | 1.77       | 1.77   |
|              | <b>D. Típica</b> | 3.31  | 0.66                 | 0.92      | 0.49        | 0.62         | 0.83         | 0.42       | 0.49   |

Para asegurarnos de que ambos grupos eran equivalentes, realizamos un ANOVA de un factor para cada una de las variables, comprobando que ambos grupos eran equivalentes

tanto en comprensión lectora como en creencias acerca de la escritura académica y que, además, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en la tarea pre- intervención fueron similares.

*Efecto de los programas en la calidad de las síntesis*

En la Tabla 11 incluimos las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de ambos programas en las tareas pre y post-intervención:

Tabla 11. *Descriptivos en las medidas pre y post intervención del estudio 2*

|              |                  | Selección |      | Elaboración |      | Intratextual |      | Intertextual |      | Estructura |      | Global |      |
|--------------|------------------|-----------|------|-------------|------|--------------|------|--------------|------|------------|------|--------|------|
|              |                  | Pre       | Post | Pre         | Post | Pre          | Post | Pre          | Post | Pre        | Post | Pre    | Post |
| <b>EEP</b>   | <b>Media</b>     | 1.77      | 2.94 | 1.66        | 2.33 | 2.11         | 3.00 | 1.38         | 2.16 | 1.88       | 3.16 | 1.76   | 2.72 |
|              | <b>D. Típica</b> | 0.98      | 1.28 | 0.58        | 1.12 | 0.57         | 0.82 | 0.90         | 1.36 | 0.46       | 0.91 | 0.53   | 0.86 |
| <b>EMPPG</b> | <b>Media</b>     | 1.94      | 4.00 | 1.61        | 3.83 | 1.94         | 3.77 | 1.61         | 3.50 | 1.77       | 4.11 | 1.77   | 3.84 |
|              | <b>D. Típica</b> | 0.92      | 1.00 | 0.49        | 0.97 | 0.62         | 1.09 | 0.83         | 1.48 | 0.42       | 0.88 | 0.49   | 0.90 |

Para comprobar si los estudiantes habían avanzado tras la realización de los dos programas, realizamos un ANCOVA 2x2 para la variable dependiente calidad global, introduciendo el tipo de programa como factor inter-sujeto, el tiempo como factor intra-sujeto y la comprensión lectora como covariable.

Tras la realización de los dos programas avanzan sólo los estudiantes del programa de EMPPG,  $F_{(1,69)}=46.662$ ;  $MSe=12.437$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.403$ , siendo significativa la covariable comprensión lectora,  $F_{(1,69)}=10.710$ ;  $MSe=2.854$ ;  $p=.002$ ;  $\eta^2=0.134$ .

Estos resultados se repiten en todos los criterios de valoración de la calidad de las síntesis con los siguientes resultados.

En la selección de argumentos, avanzan sólo los estudiantes del programa de EMPPG,  $F_{(1,69)}=15.891$ ;  $MSe=8,911$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.187$  y, al igual que en la variable dependiente calidad global, la comprensión lectora es significativa en los análisis,  $F_{(1,69)}=12.038$ ;



$MSe=6751$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.149$ . En la elaboración de argumentos, ocurre lo mismo,  $F_{(1,69)}=34.410$ ;  $MSe=23.740$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.333$ , y la comprensión lectora es también significativa,  $F_{(1,69)}=5.083$ ;  $MSe=3.507$ ;  $p=.027$ ;  $\eta^2=0.069$ . Por último, este patrón de resultados se repite en el caso de la integración intertextual, donde sólo avanzan los estudiantes del programa de EMPPG,  $F_{(1,69)}=12.751$ ;  $MSe=12.729$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.156$ , y donde la covariable comprensión lectora vuelve a resultar significativa,  $F_{(1,69)}=4.018$ ;  $MSe=4.011$ ;  $p=.049$ ;  $\eta^2=0.055$ .

Tanto en el caso de la integración intratextual,  $F_{(1,69)}=20.931$ ;  $MSe=8.424$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.233$ , como en el de la estructura del texto,  $F_{(1,69)}=23.539$ ;  $MSe=10.923$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.254$ , avanzan sólo los estudiantes del programa de EMPPG, pero a diferencia de los análisis antes comentados, la comprensión lectora no es significativa en los análisis del avance de los estudiantes.

*Efecto diferencial de los programas en función de las creencias acerca de la escritura académica.*

Para contrastar nuestra hipótesis del efecto diferencial de los programas según las creencias de escritura de los estudiantes, realizamos un ANCOVA 2x2 para la variable dependiente calidad global, con las creencias acerca de la escritura y el tipo de programa como factores inter-sujeto y las puntuaciones pre-intervención y la comprensión lectora como covariables.

No encontramos interacción entre el programa y las creencias acerca de la escritura académica, pero sí un efecto principal del tipo de programa,  $F_{(1,66)}=40.779$ ;  $MSe=19.832$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.382$ ; y de las creencias,  $F_{(1,66)}=5.046$ ;  $MSe=2.454$ ;  $p=.028$ ;  $\eta^2=0.071$ : por un lado, obtienen puntuaciones más altas los estudiantes del programa de EMPPG en comparación de los estudiantes del programa de EEP y, por otro lado, los estudiantes con unas creencias más epistémicas cerca de la escritura puntúan más alto en la tarea post-intervención. Además las covariables comprensión lectora,  $F_{(1,66)}=14.250$ ;  $MSe=6.930$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.178$ , y la puntuación pre intervención,  $F_{(1,66)}=12.410$ ;  $MSe=6.035$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.158$ , fueron significativas en el análisis.

Estos resultados se repiten parcialmente en el caso de la selección de argumentos, la elaboración de los mismos y la integración intertextual.

Más concretamente, en la selección de argumentos no encontramos interacción entre el programa y las creencias, pero sí un efecto principal del tipo de programa,  $F_{(1,66)}=23.762$ ;  $MSe=19.987$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.265$ , donde los resultados indican que los estudiantes del programa de EMPPG obtienen puntuaciones más altas en la calidad de las síntesis que escriben tras la intervención. Aquí, de nuevo, la comprensión lectora,  $F_{(1,66)}=24.325$ ;  $MSe=20.369$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.269$ , y la puntuación pre intervención,  $F_{(1,66)}=11.229$ ;  $MSe=9.403$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.145$ , fueron significativas.

En la elaboración de argumentos, donde tampoco hay interacción del programa con las creencias, encontramos un efecto principal del programa,  $F_{(1,66)}=37.058$ ;  $MSe=34.608$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.36$ , de forma que al igual que en la selección de argumentos, los estudiantes del programa de EMPPG puntúan más alto que los estudiantes del programa de EEP tras la intervención. Además, la covariable comprensión lectora,  $F_{(1,66)}=12.281$ ;  $MSe=14.469$ ;  $p=.001$ ;  $\eta^2=0.157$ , fue significativa.

Por último, en la integración intertextual encontramos un efecto principal del tipo de programa,  $F_{(1,66)}=13.982$ ;  $MSe=22.225$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0.175$ , y de las creencias,  $F_{(1,66)}=6.284$ ;  $MSe=9.988$ ;  $p=.015$ ;  $\eta^2=0.087$ : los estudiantes del programa de EMPPG obtienen puntuaciones más altas en la medida post-intervención que los estudiantes del programa de EEP y los estudiantes con unas creencias más epistémicas puntúan más que los estudiantes menos epistémicos. De nuevo la comprensión lectora,  $F_{(1,66)}=8.889$ ;  $MSe=14.129$ ;  $p=.004$ ;  $\eta^2=0.119$ , vuelve a ser significativa en el análisis.

A diferencia de los análisis anteriores, como puede verse en las Figuras 2 y 3, sí encontramos una interacción entre el tipo de programa y las creencias acerca de la escritura de los estudiantes en la integración intratextual,  $F_{(1,66)}=5.637$ ;  $MSe=3.512$ ;  $p=.021$ ;  $\eta^2=.079$ , y en la estructura del texto,  $F_{(1,66)}=6.983$ ;  $MSe=4.945$ ;  $p=.010$ ;  $\eta^2=0.096$ .

Figura 2. Gráfico de la interacción del estudio 2 en Integración Intratextual

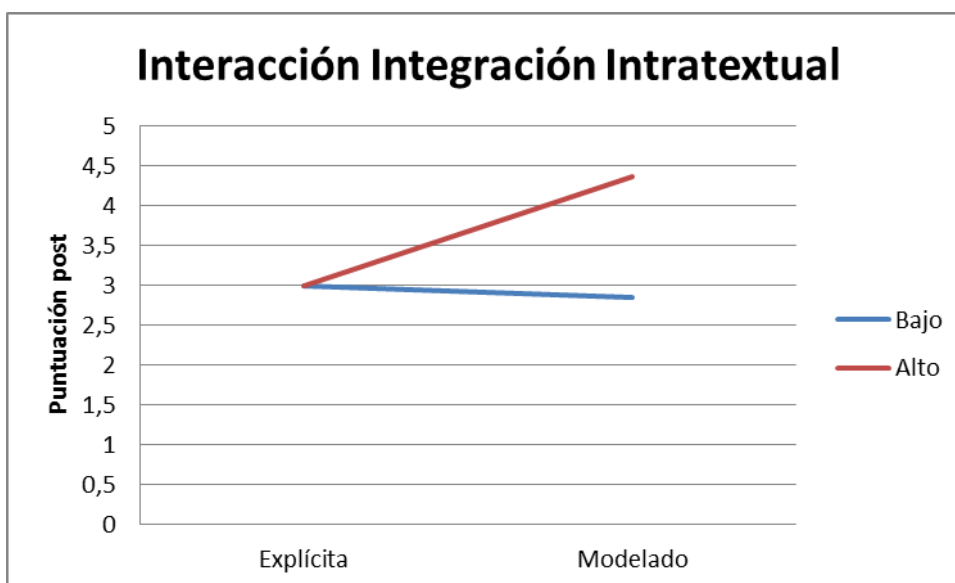
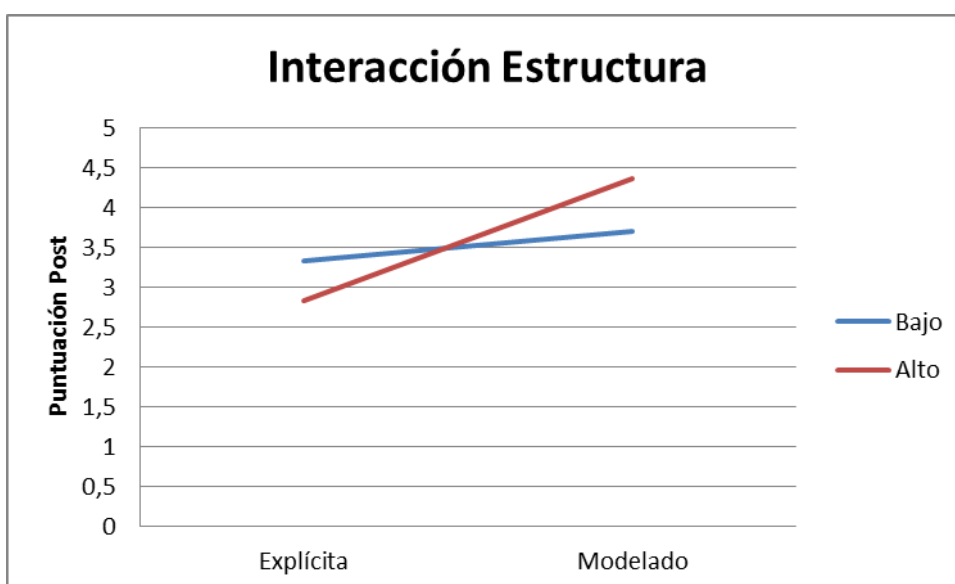


Figura 3. Gráfico de la interacción del estudio 2 en Estructura del texto



En ambos criterios, puntúan mejor los altos en creencias que los bajos en el programa de EMPPG: integración intratextual,  $F_{(1,32)} = 21.036$ ;  $MSe = 12.280$ ;  $p = .000$ ;  $\eta^2 = 0.397$  y estructura,  $F_{(1,32)} = 4.780$ ;  $MSe = 2.473$ ;  $p = .036$ ;  $\eta^2 = 0.130$ . Además, tanto en la integración intratextual,  $F_{(1,66)} = 13.225$ ;  $MSe = 8.239$ ;  $p = .001$ ;  $\eta^2 = 0.167$ , como en la estructura,  $F_{(1,66)} = 22.770$ ;  $MSe = 16.123$ ;  $p = .000$ ;  $\eta^2 = 0.257$ , hay un efecto principal del tipo de programa, puntuando más alto en la medida post-intervención los estudiantes del programa de EMPPG que los de EEP.

#### 4.5 Discusión y conclusiones

Según nuestras hipótesis de investigación, esperábamos que los estudiantes de ambos programas avanzaran, pero que el progreso fuera mayor en los estudiantes que participaron en el programa basado en la enseñanza de las estrategias de autorregulación. Sin embargo, tras la aplicación de los dos programas, sólo los estudiantes del programa más completo avanzaron en todos los criterios de valoración de una síntesis argumentativa; es decir, en la selección de argumentos, en la elaboración de los mismos, en la integración intra e intertextual y en la estructura del texto. De estos resultados podemos extraer dos conclusiones principalmente.

En primer lugar, muchos de los trabajos anteriores de intervención, bien en argumentación escrita (De la Paz, 2005; De la Paz y Felton, 2010; Del Longo y Cisotto, 2013; Gárate et al, 2007), bien en escritura a partir de fuentes (Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez et al., 2011) utilizaban un grupo cuasi control como comparación. Nosotras, por el contrario, partimos de la idea de que, indudablemente, la probabilidad de que enseñar algo sea más eficaz que la de no enseñarlo es muy alta y, por lo tanto, nos parecía más interesante y pertinente comparar diferentes maneras de aproximarse a la enseñanza de los procesos que subyacen a la escritura de una síntesis argumentativa. Por ello, nuestros resultados indican que enseñar a escribir síntesis argumentativas mediante modelado, práctica guiada, práctica colaborativa no es sólo más eficaz que no enseñarlo, sino que es mejor que hacerlo desde una aproximación más cercana a la tradicional. O dicho de otra manera, para enseñar a escribir síntesis argumentativas a estudiantes de 1º de Bachillerato no es suficiente con una explicación verbal acerca de los procesos necesarios, aunque ésta sea muy detallada, y ejercicios donde ponerlos en práctica de manera aislada, sino que hay que acompañar dicha explicación de metodologías que permitan explicitar y hacer visibles los procesos necesarios, tales como el modelado y la práctica guiada.

En segundo lugar, nuestros resultados, acordes a los ya encontrados por Nussbaum y colaboradores en trabajos anteriores (Nussbaum, 2008; Nussbaum y Schraw, 2007) ponen de manifiesto que el uso de una guía centrada en la integración de los argumentos de ambos textos puede ayudar a los estudiantes a realizar con éxito uno de los aspectos nucleares de una síntesis argumentativa: la integración intertextual, o integración de argumentos y contraargumentos.

Por último, cabe también señalar que, acorde a otros estudios que anteceden a éste (Spivey, 1984, 1988 citados en Spivey, 1984), los resultados indican que una de las variables clásicas en este campo, como es la comprensión lectora, juega un papel importante en el desempeño de la tarea por parte de los estudiantes. En el caso concreto de nuestro estudio, esto ocurre en la selección de los argumentos de los textos fuente, la elaboración de los mismos y la integración de argumentos y contraargumentos dentro del propio texto. No obstante, no parece que ocurra lo mismo en los aspectos que atañen más a la organización del texto propiamente dicha, como son la integración intratextual y la estructura del texto.

En cuanto a nuestra hipótesis de una posible interacción entre las creencias acerca de la escritura académica y la modalidad de programa, encontramos que cuando tenemos en cuenta la calidad global de los textos escritos por los estudiantes, nuestra hipótesis no se cumple. Tras el estudio anterior, introdujimos la sesión de práctica guiada con el fin de hacer un traspaso de control más progresivo y que esto nos permitiera, también, enganchar con aquellos estudiantes que partían de una visión de la escritura menos cercana a una concepción epistémica de la misma. Una posible interpretación de esta ausencia de interacción al valorar la calidad global de los textos escritos por los estudiantes podría ser, entonces, que la inclusión de la sesión de práctica guiada disminuyó las diferencias entre los estudiantes altos y bajos en creencias. Para saber si esto es realmente así, es decir, si se produjo algún cambio en cómo los estudiantes conciben la escritura, en estudios posteriores podríamos pasar el cuestionario de creencias, no sólo antes de la intervención, sino también después de haber participado en todas las sesiones de los programas. Cabe apuntar, sin embargo, que Boscolo, Arfé y Quarisa (2007), evaluaron las creencias antes y después de una intervención y encontraron que, aunque la calidad de los textos mejoraba, las creencias se mantenían.

No obstante, al realizar los análisis con nuestros criterios de valoración de los textos por separado, la hipótesis del efecto diferencial sí se mantiene en el caso de la integración intratextual y la estructura del texto. Específicamente, dentro del programa que contenía modelado, práctica guiada y guía, los estudiantes más epistémicos obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes con una visión menos epistémica de la escritura. Al igual que en el estudio anterior, para entender los resultados sobre la interacción de las creencias y el tipo de programa, es necesario retomar la visión de la escritura que subyace a los componentes adicionales de esta intervención. Bajo la idea de enseñar las estrategias de auto-regulación necesarias, la investigadora mostraba los procesos implicados en la elaboración de una

síntesis argumentativa. Esta forma de abordar la enseñanza de la escritura es acorde a lo evaluado mediante la escala epistémica del cuestionario de creencias de escritura, es decir, la escritura vista como una herramienta que permite construir conocimiento y que hay que abordar de forma auto-regulada. Por ello, tal y como planteábamos, parece que estas ayudas favorecen más a aquellos estudiantes que entienden la escritura en el mismo sentido. Ahora bien, ¿por qué sólo en el caso de los dos aspectos más relacionados con la organización del texto? ¿Qué componentes del programa, o aspectos trabajados en relación a la estructura del texto y la integración intratextual, eran más compatibles con una visión acerca de la escritura como una herramienta para construir conocimiento? Dada la complejidad del diseño del programa, en el que se empleaban diferentes metodologías (modelado, práctica guiada, práctica colaborativa y guía) no podemos dar una respuesta a esta pregunta, pero sí plantear la necesidad de explorar el impacto de las diferentes metodologías por separado en relación a las creencias de escritura de los estudiantes.

Adicionalmente, si no tenemos en cuenta el tipo de programa en el que participaron los estudiantes, en la tarea post-intervención los estudiantes con unas creencias más epistémicas escribieron textos de mejor calidad en cuanto a calidad global e integración intertextual que los estudiantes menos epistémicos. Esto es acorde a los diferentes trabajos que ponen en relación la calidad de los textos escritos por los estudiantes de secundaria y las creencias que mantienen (por ejemplo, Villalón y Mateos, 2009) y que muestran cómo los estudiantes que entienden la escritura como una herramienta para construir conocimiento escriben textos de mayor calidad.

En estrecha relación con lo anterior, consideramos que en estudios futuros sería interesante, por dos razones, analizar las síntesis intermedias que realizan los estudiantes en las sesiones de práctica colaborativa, donde la composición de las parejas reunía a un estudiante con una puntuación alta en la escala epistémica acerca de la escritura académica y otro con una puntuación baja. Por un lado, y sin atender a las creencias acerca de la escritura, el analizar los textos que escriben los estudiantes después de haber participado en las sesiones de enseñanza explícita, modelado y práctica guiada, nos permitiría obtener mayor información de cómo es su proceso de aprendizaje. Por otro lado, si en lugar de pedirles un producto elaborado conjuntamente, les pidiéramos un texto individual tras la discusión y planificación del texto por parejas, podríamos comparar los textos escritos por los estudiantes con diferentes tipos de creencias de escritura en un punto intermedio del programa. Sin embargo,

sería necesario no perder de vista el hecho de que dichos textos son, no sólo productos analizables, sino parte misma de la intervención.

En definitiva, los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que es posible ayudar a los estudiantes, mediante metodologías que persiguen enseñar las estrategias de autorregulación durante el proceso de composición, a escribir mejores textos argumentativos. Concretamente, en pocas sesiones, los estudiantes pueden pasar de escribir en la síntesis pre-intervención textos argumentativos en los que no presentan apenas argumentos, o sólo aportan aquellos que apoyan su postura, como afirmaciones rotundas y sin seguir ningún orden, a elaborar textos, en la síntesis post-intervención, en los que presentan argumentos suficientes para sostener su postura, contemplando también argumentos elaborados de posiciones diferentes a la propia, algunos incluso nuevos y que no aparecían en las fuentes, y conectados, además, entre sí en una estructura adecuada al objetivo del texto y a la tesis sostenida.





## **Capítulo V.**

### **ESTUDIO 3. UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA NO OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS MEDIANTE ESTUDIOS DE CASOS**

#### **5.1 Objetivos**

Durante las sesiones de práctica colaborativa del Estudio 2 grabamos a varias parejas mientras realizaban la tarea de escribir una síntesis argumentativa a partir de fuentes que presentan puntos de vista enfrentados sobre un tema.

Decidimos realizar la grabación durante la práctica colaborativa porque consideramos que era un contexto que favorecía que pudiéramos acceder a las decisiones que iban tomando sin dificultarles la realización de la tarea o distorsionar el objetivo de la misma. El hecho de que al trabajar en parejas se haga necesario de forma natural verbalizar en voz alta lo que uno quiere hacer y cómo quiere hacerlo para llegar a un acuerdo con el otro, nos pareció mejor vía de acceso que solicitarles “protocolos en voz alta” en una tarea individual.

Nuestro interés en conocer cuál es el proceso que siguen los estudiantes al realizar una síntesis argumentativa después de las sesiones de instrucción de cada uno de los programas responde, principalmente, a dos objetivos:

En primer lugar, pensamos que atender sólo a los productos, y no a los procesos puestos en marcha, nos limita a la hora de comprender el avance de los estudiantes. Poner en relación proceso-producto nos permite entender mejor cuáles de las ayudas ofrecidas por los programas son eficaces y cuáles no, así como localizar dónde están los fallos y los puntos fuertes. Para este primer objetivo nos interesa especialmente atender a las diferencias y similitudes entre los procesos seguidos por las parejas de ambos programas.

En segundo lugar, un segundo objetivo, que se deriva del anterior, es poder proponer mejoras en los programas en aquellos puntos en los que las ayudas ofrecidas y las necesidades de los estudiantes estén más alejadas.

## 5.2 Método

### *Selección de casos y participantes*

Los participantes de este estudio fueron una submuestra del Estudio 2. En cada uno de los programas de dicho estudio, seleccionamos cuatro parejas: ocho estudiantes por modalidad de intervención, es decir, un total de 16 estudiantes.

Todas las parejas cumplían los siguientes criterios:

- Cada una de las parejas estaba formada por un estudiante con una puntuación alta en la escala epistémica del cuestionario de creencias acerca de la escritura académica y otro cuya puntuación era baja.
- La composición de todas las parejas era siempre chica-chico.

Además, el nivel de comprensión lectora, medido como la media de las puntuaciones de los dos componentes de la pareja, era medio en dos de las parejas de cada grupo (puntuaciones entre 22 y 24 en el cuestionario de comprensión lectora) y alto en las otras dos (puntuaciones entre 25 y 27).

Una de las estudiantes seleccionadas inicialmente prefirió en el último momento no ser grabada, por lo que la sustituimos por otra alumna que reunía las mismas características.

Posteriormente, y tras un análisis preliminar de las ocho parejas, seleccionamos dos de cada programa siguiendo el criterio de máxima variación (Merriam, 2009), quedándonos finalmente con las parejas que seguían el proceso más y menos complejo.

Las características de las cuatro parejas aparecen en la Tabla 12. Para mantener el anonimato de los estudiantes, los nombres reales han sido sustituidos respetando, en todos los casos, el género.

La calidad de las síntesis elaboradas en parejas fue codificada siguiendo los mismos criterios que en el estudio 2.

Tabla 12. Descripción de los miembros de cada pareja en cuanto a creencias, comprensión lectora y puntuación global en las síntesis pre, pareja y post-intervención

|  | Programa de EEP |       |                |        | Programa de EMPPG |        |                |        |
|--|-----------------|-------|----------------|--------|-------------------|--------|----------------|--------|
|  | “Mejor proceso” |       | “Peor proceso” |        | “Mejor proceso”   |        | “Peor proceso” |        |
|  | Alba            | Mario | Rocío          | Javier | Inés              | Israel | Candela        | Sergio |
| C. Escritura   | Alta            | Bajo  | Alta           | Bajo   | Alta              | Bajo   | Alta           | Bajo   |
| C. Lectora   | Alta            | Alta  | Media          | Media  | Alta              | Alta   | Media          | Media  |
| Síntesis PRE   | 2.8             | 2     | 1.6            | 1.6    | 2.4               | 1.2    | 1.6            | 1.2    |
| Síntesis PAREJA  | 3.6             |       | 1.8            |        | 3.4               |        | 2.4            |        |
| Media del grupo de intervención en la síntesis en Pareja | 2.5             |       |                |        | 3.32              |        |                |        |
| Síntesis POST  | 4.8             | 3     | 2.8            | 1.6    | 5                 | 4.6    | 3.8            | 3.2    |

La grabación en vídeo era voluntaria y recogimos el consentimiento informado de todos los padres y/o tutores de la muestra total de estudiantes del Estudio 2. En él se les explicaba el contenido de la intervención y se aclaraba que la grabación tenía como único fin la investigación, por lo que en ningún caso se visionaría en un lugar público sin su consentimiento. Puede consultarse el modelo de consentimiento informado en el Anexo 11.

### *Diseño*

El diseño utilizado fue un estudio cualitativo de casos de carácter instrumental (Stake, 1998).

### *Materiales y aparatos*

Para la realización de este estudio utilizamos los mismos textos que los empleados en el Estudio 2 en las sesiones de práctica colaborativa, es decir, una pareja de textos que trataban sobre los “Beneficios y/o peligros del uso cotidiano de internet”.

Para la grabación contamos con cuatro cámaras de vídeo y audio.

### *Procedimiento*

Los estudiantes de este estudio asistieron a las cinco primeras sesiones correspondientes al programa de intervención en el que estaban participando (el contenido de dichas sesiones ha sido previamente descrito en el Estudio 2, por lo que no redundaremos en ello). Sin embargo, durante las sesiones seis y siete, las correspondientes a la práctica colaborativa, realizaron la tarea en un aula diferente para evitar ruidos y distracciones, facilitando así la grabación.

Cada pareja se colocó en un extremo del aula, de forma que no interfiriera en el trabajo de sus compañeros. Situamos la cámara de vídeo enfocándoles de forma que pudiéramos registrar, tanto lo que decían, como las actividades de lectura y escritura que realizaban.

Realizamos la grabación a la largo de dos sesiones de 50 minutos que tuvieron lugar en días consecutivos. Al final de la primera sesión, recogimos todos los materiales de los estudiantes (textos, borradores, guías, etc.) y se los volvimos a entregar al comienzo del segundo día.

### *Procedimiento de elaboración de las categorías y análisis de los casos.*

Dado que una de las garantías de las investigaciones cualitativas es que el proceso de análisis sea lo más transparente posible (Flick, 2007), vamos a proceder a describir con detalle tanto el procedimiento de creación de las categorías de análisis como el análisis mismo.

La elaboración de las categorías fue un proceso recursivo (Creswell, 2013) en el que los pasos dados no estaban fijados con anterioridad. En primer lugar, realizamos un primer visionado de las ocho parejas atendiendo a lo que habíamos trabajado anteriormente en cada uno de los programas para hacernos una idea general del proceso seguido por cada pareja.

Tras esto, realizamos una primera codificación de los vídeos mediante un proceso guiado por conceptos (Gibbs, 2007) basándonos en categorías previas de análisis (Mateos y Solé, 2009; Martín, Luna, Martín, Manso y Solari, 2010) y en el propio contenido de los programas (procesos cognitivos, metacognitivos y actividades de lectura y escritura). Como resultado de esta codificación inicial creamos una primera versión de categorías que triangulamos con dos expertas en el campo que nos sugirieron cambios. Tras incluir estos cambios, volvimos a aplicar las categorías a los ocho casos, lo que propició de nuevo una vuelta de los datos a las categorías y la consecuente creación de categorías nuevas, que fueron también trianguladas con otras dos investigadoras. Repetimos sucesivas veces este proceso, tanto inductivo como deductivo (Creswell, 2013), hasta llegar a generar unas categorías que permitieran atender tanto a las generalidades de todas las parejas como a las particularidades de cada una de ellas. Finalmente, realizamos un último análisis con las categorías definitivas de las cuatro parejas seleccionadas.

Para el análisis utilizamos el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 6.

#### *Categorías de análisis*

Agrupamos las categorías de análisis en cuatro familias principales: actividades de lectura y escritura, procesos cognitivos, procesos metacognitivos y otros.

Las **actividades de lectura y escritura**, a excepción de la de textualización en voz alta, eran codificadas atendiendo a las acciones observables que realizaban los miembros de la pareja distinguiendo, además, cuál de los dos hacía cada cosa.

Dentro de esta familia, agrupamos las actividades realizadas en actividades de escritura, actividades de lectura, revisión, mediadores, consulta de la guía y textualización en voz alta.

Entre las diferentes formas de escritura, distinguimos entre aquellas que hacen referencia bien al producto intermedio, bien al texto final. El producto intermedio puede, y de hecho lo hace, tomar diferentes formas, y es aquel que precede al texto que finalmente entregan. Este puede tener la apariencia de esquema, de tabla, de listado o ser simplemente igual que el texto final sólo que *en sucio*. En todos los casos lo hemos llamado producto intermedio. El texto final es, por lo tanto, el que los alumnos entregaban para su posterior evaluación.

En las actividades de lectura hacemos una primera distinción entre lecturas o relecturas. Hemos considerado lectura cuando leen por primera vez algo, de forma que todas las lecturas posteriores son relecturas. Esto afecta principalmente a la lectura de los textos fuente, puesto que cuando son lecturas del producto intermedio o del texto final los hemos considerado siempre relecturas por ser productos que han generado ellos mismos. En relación con esto, la distinción entre relectura y revisión se basa en si este volver a leer implica realizar cambios en el producto intermedio o en el texto final: cuando los estudiantes releen pero sin hacer ninguna modificación en el texto, lo hemos llamado relectura; sin embargo, cuando esta relectura está acompañada de modificaciones en el texto lo entendemos como revisión.

Dentro de los mediadores distinguimos entre subrayado y toma de notas. A la hora de codificar no hemos especificado más sobre qué tipo de subrayado realizaban ni sobre la calidad o la cantidad de las notas que tomaban, aunque sí utilizaremos la información aportada por todo el material recogido en las sesiones (textos, borradores, etc.) para complementar la información de los vídeos.

La categoría de consulta de la guía es sólo válida para las dos parejas que participaron en el programa de EMPPG y recoge aquellos momentos en los que los estudiantes acudían a la guía, fuera cual fuese el objetivo de esta consulta.

Por último, dentro de la familia de actividades de lectura y escritura, encontramos la textualización en voz alta. Esta es una categoría diferente al resto por varias razones. En primer lugar, hemos aplicado esta categoría sobre las verbalizaciones de los estudiantes, no sobre sus acciones, como hacíamos en el resto de categorías de esta familia. En segundo lugar, tal y como veremos que hacemos en el resto de familias de análisis, no distinguimos cuál de los dos miembros de la pareja es el que habla. Esto responde a la lógica de que las verbalizaciones que realizan ambos durante la tarea forman parte de un diálogo, por lo que distinguir quién dice qué nos llevaría a realizar un análisis de una naturaleza y unos objetivos diferentes a los perseguidos, en el que tendríamos que atender a las interacciones, distinguiendo, entre otros aspectos, quién inicia cada episodio, con qué estrategias lo mantienen, etc. Aunque esta mirada del trabajo colaborativo es, sin duda, interesante, excede los objetivos de este trabajo.

La categoría de textualización en voz alta es una categoría que surgió de los propios datos y que responde a las singularidades de una tarea de estas características. Puesto que los

estudiantes tienen que decidir el contenido del texto de forma conjunta, pero la escritura en sí, como acción física, es realizada sólo por uno de los dos miembros de la pareja, se ven empujados por las demandas propias de la tarea a “escribir verbalmente” el contenido antes (o incluso durante) de plasmarlo en el papel. Por ello, la categoría de textualización en voz alta recoge aquellas verbalizaciones en las que los estudiantes desarrollan hablando lo que van a escribir (pero no toman decisiones ni construyen argumentos).

El resto de familias, que pasaremos a describir a continuación, atienden sólo a las verbalizaciones de los estudiantes y, por los motivos expuestos anteriormente, no distinguimos cuál de los dos estudiantes de cada pareja era el que hablaba en cada momento.

En la familia de **procesos metacognitivos**, distinguimos dos grandes procesos: planificación y regulación/supervisión.

Dentro de los procesos de planificación realizamos una separación, atendiendo al alcance de la misma, entre global y local: la planificación global se refiere a un episodio amplio o incluso a una planificación general de toda la tarea, mientras que la planificación local responde a una necesidad específica que puede ser inmediata, pero que también puede ser posterior pero muy puntual. Además, dentro de esta categoría distinguimos entre planificación del procedimiento de la tarea y del objetivo de la misma, planificación retórica, gramatical y de contenido y organización del texto.

En cuanto a la regulación/supervisión, distinguimos entre estrategias de comprobación y estrategias de detección. Las diferentes estrategias de comprobación son aquellas que no surgen como respuesta a un problema concreto sino que los estudiantes ponen en marcha de forma recursiva como comprobación *on-line* de que va todo bien y que, por lo tanto, no interrumpe lo que estaban haciendo. Por el contrario, las estrategias de detección sí surgen como respuesta a una demanda del contexto; es decir, son la respuesta a la detección de algún error o problema y desencadenan un episodio diferente que busca solucionar el problema encontrado. En este proceso, al igual que en el de planificación, distinguimos distintas subcategorías que aluden a la comprobación o detección de la comprensión de los textos fuente, la gramática del texto, la organización y el contenido del mismo, la retórica, el objetivo de la tarea y el procedimiento de la misma.

Dentro de la familia **de procesos cognitivos** distinguimos sólo entre identificación de ideas y construcción de argumentos.

Hemos limitado la identificación de ideas sólo a aquellos momentos en los que localizan una idea nueva en el texto pero no toman decisiones sobre si van a seleccionarla o no para su propio texto. En la construcción de argumentos hemos optado por agrupar dentro de la misma categoría diferentes formas de construcción. Así, dentro de esta categoría podemos encontrar momentos en los que los estudiantes profundizan en un argumento de uno de los textos, otros en los que establecen relaciones entre argumentos, bien del mismo texto bien de los dos textos, episodios en los que aportan argumentos o contraargumentos nuevos o, por último, fragmentos en los que buscan ejemplos que apoyen alguno de los argumentos del texto. Aunque sabemos que son formas sustancialmente diferentes de construir argumentos, y que se relacionan con procesos cognitivos diferentes, consideramos que para una primera aproximación podría ser más interesante englobarlas bajo una misma etiqueta, aunque luego en los resultados maticemos y distingamos los diferentes tipos de construcción que realizan cada una de las parejas.

Finalmente, una última familia, llamada **otros**, recoge categorías de diferente índole y cuyo único punto en común es no formar parte de ninguna de las categorías anteriores.

A continuación, en la Tabla 13, se describe con detalle cada una de las categorías de análisis.



Tabla 13. *Categorías de análisis de los casos del estudio 3*

| FAMILIA de Actividades de<br>Lectura y Escritura<br>(Recoge quién de los dos realiza cada <i>acción</i> ) |   | DEFINICIÓN  |
|---|---|---|
| Escritura   | Co-escritura:<br>Producto intermedio        | Uno de los dos miembros de la pareja es el que escribe el producto intermedio pero el contenido es acordado/discutido/elaborado por ambos.  |
|   | Escritura-Dictado:<br>Producto Intermedio   | Uno de los dos se limita a escribir lo que el otro le dicta, es decir, sólo uno de los miembros de la pareja decide el contenido del texto.   |
|   | Escritura solitaria:<br>Producto Intermedio | Uno de los dos miembros de la pareja decide el contenido del producto intermedio y lo escribe.  |
|   | Co-escritura:<br>Texto Final                | Uno de los dos miembros de la pareja es el que escribe el texto final pero el contenido es acordado/discutido/elaborado por ambos.  |
|   | Escritura-Dictado:<br>Texto Final           | Uno de los dos se limita a escribir lo que el otro dicta. Aquí puede ocurrir que sea un dictado de un producto intermedio que han co-escrito anteriormente o que sea un dictado en el que uno de los dos decide el contenido del texto final y se lo dicta al otro. |
|   |   |   |

|                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
|                                   | <b>Escritura Solitaria: Texto Final</b> | Uno de los dos miembros de la pareja decide el contenido del texto final y lo escribe.                        |
| <b>Lectura</b>                    | <b>Lectura Texto Fuente</b>             | Lee (sólo lee) cualquiera de los dos textos fuente POR PRIMERA VEZ.   |
|                                   | <b>Relectura Texto Fuente</b>           | Lee (sólo lee) cualquiera de los dos textos fuente después de la primera lectura inicial.                     |
|                                   | <b>Relectura Producto Intermedio</b>    | Lee (sin escribir ni cambiar/añadir nada) el borrador, el esquema...  |
|                                   | <b>Relectura Texto Final</b>            | Hace una lectura de lo que han escrito sin hacer ningún cambio.   |
| <b>Revisión</b>                   | <b>Revisión Producto Intermedio</b>     | Hace cambios en el producto intermedio.   |
|                                   | <b>Revisión Texto Final</b>             | Hace cambios en el texto final.   |
| <b>Mediadores</b>                 | <b>Subrayado</b>                        | Lee y subraya los textos fuente.  |
|                                   | <b>Toma de notas</b>                    | Toma notas en los textos fuente.  |
| <b>Consulta guía</b>              |   | Acude a la guía para orientar cómo seguir, solucionar un problema concreto o definir el objetivo de la tarea. |
| <b>Textualización en VOZ ALTA</b> |   | Van verbalizando en VOZ ALTA lo que uno de los dos estudiantes refleja en el texto.                           |

| <b>FAMILIA de Procesos Metacognitivos</b><br>(Al categorizar lo que dicen como parte de un <b>diálogo</b> , no se recoge quién de los dos miembros de la pareja es el que lo dice). |   |               | <b>DEFINICIÓN</b>  | <b>EJEMPLO</b>   |
|---|---|---------------|--|--|
| <b>Planificación</b><br><br><i>“Hay que pensar sobre...”</i>  | <b>Procedimiento tarea</b><br><br><i>“¿Cómo lo hacemos?”</i>        | <b>Global</b> | Toman decisiones acerca de cómo organizarse sobre un aspecto que abarca toda la tarea (por ejemplo, quién escribe) o sobre episodios largos (por ejemplo, qué pasos van a seguir a lo largo de la tarea, del tipo de “empezamos leyendo y luego ya sacamos los argumentos”). | <i>- Rocío: ¿escribes tú o yo?</i><br><i>-Javier: ¡cómo quieras! escribe tú</i><br><i>-Rocío: vale, a ver...</i>   |
|   |   | <b>Local</b>  | Toman decisiones acerca de cómo organizarse en un momento puntual (responde únicamente al momento de la tarea en que se encuentran).   | <i>-Inés: entonces, ¿vamos leyendo cada uno por separado los textos?</i><br><i>-Israel: sí, yo creo que mejor así.</i>   |
|   | <b>Objetivo de la tarea</b><br><br><i>“¿Qué tenemos que hacer?”</i> | <b>Global</b> | Toman decisiones y acuerdan cuál es el objetivo de la tarea de forma general.  | <i>- Inés: a ver, entonces, lo que tenemos que hacer es una argumentación entera, con su introducción, sus argumentos, la conclusión y todo eso, ¿no?</i><br><i>- Israel: Sí, pues vale, como ya hemos sacado los argumentos, vamos debatiendo.</i>  |
|   |   | <b>Local</b>  | Toman decisiones y acuerdan el objetivo de la tarea en lo que se refiere a aspectos concretos.   | <i>- Inés: ¿ya estamos?</i><br><i>-Israel: sí, ya terminé</i><br><i>-Inés: vale, pues vemos que hemos subrayado cada uno en los textos para contrastar y sacar las ideas.</i>  |
|   | <b>Retórica</b><br><br><i>“¿Cómo lo decimos?”</i>                   | <b>Global</b> | Toman decisiones acerca de la audiencia a la que se dirigen, el estilo y tono que quieren que tenga su texto, si creen que tienen que explicitar su opinión y dónde, etc.  | <i>-Inés: Yo te digo lo que he hecho en los otros textos: empezar suave, sin decir muy claro cuál es tu opinión</i><br><i>-Israel: sí, me parece bien</i><br><i>-Inés: así no entramos a saco</i><br><i>-Israel: yo he hecho como esto, poner abajo, mira, como éste, no empieza por la opinión, en todo caso la digo más abajo o no la llego a decir y que se entienda por el texto</i><br><i>-Inés: ya, aunque yo creo que también hay que pringarse un poquito</i><br><i>-Israel: ¿te refieres de acabar diciendo la opinión?</i> |
|   |   |               |  |  |

|  |  |        |   |   |
|--|--|--------|---|---|
| Planificación<br><br>“Hay que pensar sobre...” |  |        |   | <p>-Inés: sí, a valorar las dos posturas y reflejar a dónde llegamos nosotros, qué pensamos. Empezar con algo así como el controvertido debate, donde hay diferentes puntos de vista</p> <p>-Israel: vale, me parece bien, el debate entre detractores y defensores de internet, que unos piensan tal y otros tal y nosotros creemos que, ¿no?</p> <p>-Inés: sí, algo así y luego ya posicionarnos</p>  |
|  |  | Local  | Toman decisiones acerca de cómo expresar una idea concreta buscando cómo escribirla para que se entienda y diga lo que ellos quieren.                 | <p>- Alba: ponemos todo esto, que internet hace que todo sea más sencillo, que buscar información sea más sencillo</p> <p>- Mario: ¿cómo es esta palabra?, ¿cómo podemos decirlo para giga eso? espera, ¿cómo decimos en economía? simplifica, ¿no?</p> <p>- Alba: ¿el qué?</p> <p>- Mario: que simplifica algo</p> <p>- Alba: simplifica la dificultad</p> <p>- Mario: reduce...es que reduce y simplifica es lo mismo, pues pon simplifica</p> <p>-Alba: no es exactamente lo mismo, en realidad.</p> |
|  | Gramatical<br>“¿Cómo lo ponemos para que esté formalmente “correcto”?” | Local  | Toman decisiones acerca de léxico, ortografía, sintaxis...  | ---SIN EJEMPLO---   |
|  | Contenido del texto<br>“¿Qué ideas incluimos?”                         | Global | Toman decisiones acerca de las ideas que quieren incluir en el texto pero de forma amplia (es como si hicieran un barrido general por todo el texto). | <p>-Mario: podemos decir primero lo bueno y luego lo malo.</p> <p>-Alba: sí, bueno, podemos poner lo de que los problemas aparecen no por internet sino por el uso y luego ya ponemos cosas buenas que tiene internet y luego todo esto de aquí (señalando uno de los textos fuente).</p> <p>-Mario: y luego ponemos también lo de que el acceso ha crecido y no sé qué y lo de que puede crear dependencia o vicio.</p>  |
|  |  | Local  | Toman decisiones acerca de si incluir o no en su texto una idea en concreto.  | <p>-Alba: de Wikipedia no ponemos nada, ¿no?</p> <p>-Mario: no, pero nos falta esto de aquí (señalando uno de los textos fuente).</p> <p>-Alba: no, porque es lo de la información a tiempo real. Ponemos mejor la otra idea.</p> <p>-Mario: ah, vale.</p>  |

|   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <b>Planificación</b><br><br><i>“Hay que pensar sobre...”</i>  | <b>Organización del texto</b><br><br><i>“¿Dónde ponemos cada idea?”</i> | <b>Global</b>  | Toman decisiones acerca de la estructura general que quieren que tenga su texto.              | <i>-Israel: (enseñándole a Inés el producto intermedio) éste lo ponemos con éste y esto cuando ya digamos el resto, cuando metamos esto, en plan beneficios que también tiene. Claro, lo que digo es que en general ponemos por un lado las cosas malas y luego ya los beneficios, ¿me explico? todo esto después de la introducción, en plan ya argumentación</i><br><i>-Inés: el cuerpo de la argumentación, vamos</i><br><i>-Israel: sí, eso</i> |
|   |   | <b>Local</b>   | Toman decisiones sobre aspectos concretos de la organización del texto                        | <i>-Alba: ¿y cómo lo ponemos?</i><br><i>-Mario: en otro párrafo</i><br><i>-Alba: bueno</i><br><i>-Mario: por otro lado, puff, pero es que por otro lado ya lo hemos puesto</i><br><i>-Alba: en tercer lugar, digo, en segundo lugar, es que a ver, por otro lado</i><br><i>-Mario: pon también</i><br><i>-Alba: es que también...ah, ¡no! que antes pusimos además</i><br><i>-Mario: pues pon también, coma</i><br><i>-Alba: vale</i>               |
| <b>Regulación/Supervisión:</b><br><br><b>Comprobación:</b><br><i>Es una regulación “on-line</i><br><br><b>Detección:</b><br><i>Es una respuesta a un problema detectado</i> |   | <b>Comp. Comprensión de los textos fuente</b><br><br><i>“¿Estoy entendiendo los textos?”</i> | Comprueban que han entendido el texto fuente/que han entendido lo mismo en los textos fuente. | <i>-Inés: entonces, más o menos, uno de los textos da razones acerca de las comodidades que ofrece internet y el otro ofrece las desventajas problemas de esas cosas, ¿no?</i><br><i>-Israel: sí, algo así, si es que son textos fáciles, no. Quiero decir, que las ideas son sencillas.</i>  |
|   |   | <b>Detec.</b>  | Detectan un problema de comprensión de una frase/palabra/párrafo de                           | <i>-Inés: pone lo del vicio, dependencia y que hay estudiantes a los que les distrae bastante. Esto no me identifico mucho, que puede provocar ansiedad en los que no están familiarizados con el medio</i>   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Regulación/Supervisión:</b><br><br><b>Comprobación:</b><br><i>Es una regulación “on-line”</i><br><br><b>Detección:</b><br><i>Es una respuesta a un problema detectado</i> | <b>Comprensión de los textos fuente</b><br><i>“Esto que pone aquí no lo entiendo”</i> | uno o de los dos textos fuente.  | <i>-Israel: no sé, a lo mejor se refiere al mail, a las ganas de estar abriéndolo todo el tiempo</i><br><i>-Inés: no, yo creo que no lo estamos entendiendo, vamos, es que yo...es que no lo entiendo, creo que se refiere más a personas mayores que no han nacido en esta generación, ¿no crees?</i> |
|  | <b>Comp. Gramatical</b><br><i>“¿Hay alguna falta?”</i>                                | Comprueban que la ortografía, puntuación, léxico, etc. está bien.  | <i>-Candela: faltas no hay, o yo no las veo.</i>   |
|  | <b>Detec. Gramatical</b><br><i>“Aquí hay una falta”</i>                               | Detectan un problema en la ortografía, puntuación, léxico, etc.  | <i>-Alba: esto es con b no con v</i>   |
|  | <b>Comp.Organización del texto</b><br><i>“¿Está bien cada cosa donde está?”</i>       | Comprueban que la estructura general y de cada parte del texto es la correcta.                                     | <i>-Inés: Así el texto está completo. Tiene como todas las partes, y cada cosa ya en su sitio.</i>   |
|  | <b>Detec. Organización del texto</b><br><i>“Esto no debería ir aquí”</i>              | Detectan un problema en la organización del texto.   | <i>-Mario: Alba, no hemos puesto ningún, ¿cómo se llamaban? lo de primer lugar, segundo lugar, por un lado, por otro...</i><br><i>-Alba: ah, es verdad</i><br><i>-Mario: los marcadores, pues eso, que no hemos puesto ninguno</i><br><i>-Alba: sí, pues ahora los ponemos</i>                         |
|  | <b>Comp. Contenido del texto</b><br><i>“¿Está lo que queríamos poner?”</i>            | Comprueban que las ideas que han incluido en el texto son adecuadas o que han puesto las ideas que tenían pensado. | <i>-Israel: ¿esto de los beneficios no lo hemos puesto todavía?</i><br><i>-Inés: mira, de este primero ya hemos acabado, nos queda el final</i><br><i>-Israel: este va aquí pero no lo íbamos a poner. Según lo que pusimos en el borrador ya está</i>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Regulación/Supervisión:</b><br><br><b>Comprobación:</b><br><i>Es una regulación "on-line"</i><br><br><b>Detección:</b><br><i>Es una respuesta a un problema detectado</i> | <b>Detec. Contenido del texto</b><br><i>"Nos falta o nos sobra una idea"</i>                                  | Detectan un problema relacionado con el contenido del texto (ausencia de alguna idea...)   | <i>-Alba: ¿pero esta idea por qué la ponemos?, ¿qué tiene que ver con esto?</i><br><i>-Mario: pues que cuanta más gente, más fácil porque te facilita todo</i><br><i>-Alba: esta idea no pinta nada aquí</i>                                      |
|  | <b>Comp. Retórica</b><br><i>"¿Se entiende?"</i>   | Comprueban que tal y como está expresada una idea se entiende o que el estilo del texto es correcto  | ---SIN EJEMPLO---   |
|  | <b>Detec. Retórica</b><br><i>"Esto no se entiende"</i>  | Detectan un problema/dificultad a la hora de expresar con claridad una idea  | <i>-Alba: ¿ha generado? es que esto que pone a mí me suena raro</i><br><i>-Mario: sí, ha generado</i><br><i>-Alba: ha generado muchas facilidades, ¿ha generado facilidades? es raro, no suena bien.</i><br><i>-Marcos: comodidades, ventajas</i> |
|  | <b>Comp. Objetivo de la tarea</b><br><i>"¿Tiene sentido/va encaminado a la meta lo que estamos haciendo?"</i> | Comprueban que van cumpliendo el objetivo de la tarea.<br>(Para identificar esta categoría hay que ponerla en relación al momento en que acuerdan el objetivo de la tarea) | <i>-Candela: vale, si ya nos quedaría menos para terminar porque ya tenemos los argumentos de los dos textos relacionados y elegidos.</i>   |
|  | <b>Detec. Objetivo de la tarea</b><br><i>"Nos estamos desviando del objetivo"</i>                             | Detectan que lo que se habían marcado como objetivo de la tarea no es apropiado o detectan que lo que están haciendo no se ajusta a lo habían acordado                     | <i>-Inés: si no incluimos las dos visiones, no vamos a hacer el texto que queríamos hacer y aquí al final estamos poniendo más argumentos de una que de otra</i><br><i>-Israel: tienes razón</i>  |
|  | <b>Comp. Procedimiento de la tarea</b><br><i>"¿Nos estamos organizando bien?"</i>                             | Comprueban que el reparto/organización de las tareas les funciona bien.  | ---SIN EJEMPLO---   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <b>Detec.</b><br><b>Procedimiento de la tarea</b><br><i>“Así no trabajamos bien”</i>  | Detectan que la organización del trabajo conjunto no funciona o da algún problema tal y como la han establecido.   | <i>-Candela: venga, que sigo yo que así no avanzamos.</i> |
| <b>FAMILIA de Procesos Cognitivos</b><br>(Al categorizar lo que dicen como parte de un <b>diálogo</b> , no se recoge quién de los dos miembros de la pareja es el que lo dice) | <b>DEFINICIÓN</b>   | <b>EJEMPLO</b>   |   |
| <b>Identificación de ideas</b>   | Identifican los argumentos de los textos fuente.  | <i>-Inés: en este párrafo hay sólo una idea,. Apunta la piratería</i>  |   |
| <b>Construcción de los argumentos</b>  | Desarrollan los argumentos incluidos en su texto. Se considera construcción de argumentos cuando no es una copia literal de los textos fuente; es decir, cuando los elaboran. | <i>-Israel: y lo de la piratería que hace peligrar la cultura y hace perder dinero a los autores</i><br><i>-Inés: yo en eso no estoy muy de acuerdo porque también les está dando beneficios en muchos casos. Hay algunos artistas que se dan a conocer distribuyendo sus maquetas gratis porque no les conoce nadie</i><br><i>- Israel: pues lo ponemos así</i> |   |
| <b>FAMILIA de Otros</b><br>(Al categorizar lo que dicen como parte de un <b>diálogo</b> , no se recoge quién de los dos miembros de la pareja es el que lo dice)               | <b>DEFINICIÓN</b>   | <b>EJEMPLO</b>   |   |
| <b>Contrastan la postura previa</b>  | Contrastan la postura que tenían antes de leer los textos fuente  | <i>-Candela: una cosa antes de leer, ¿tú que has puesto? (mira el texto de Sergio) Vale, estamos de acuerdo. Es que si no es un poquito chungo.</i>  |   |



|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Discuten/acuerdan postura compartida</b> | Discuten y acuerdan la postura que quieren reflejar en el texto           | <p>-Candela: vale, ya. ¿Has cambiado de opinión?</p> <p>- Sergio: no</p> <p>- Candela: puff, es que yo ahora ni estoy a favor ni estoy en contra. Es que tampoco es estar a favor o en contra, de querer internet o no querer, yo lo veo como que tiene su lado bueno y su lado malo.</p> <p>- Sergio: claro</p> <p>- Candela: y estoy de acuerdo en el lado positivo y en lado negativo, no sé.</p> <p>- Sergio: tiene de todo</p> |
| <b>Comentario emocional</b>                 | Comentan su estado de ánimo en ese momento o lo que les suscita la tarea. | <p>-Alba: buff, yo es que estoy cansada ya.</p> <p>-Mario; es que es cansado, y un poco rollo esto</p>  |
| <b>Conversación</b>                         | Hablan de algo que no está relacionado con la tarea.                      |   |

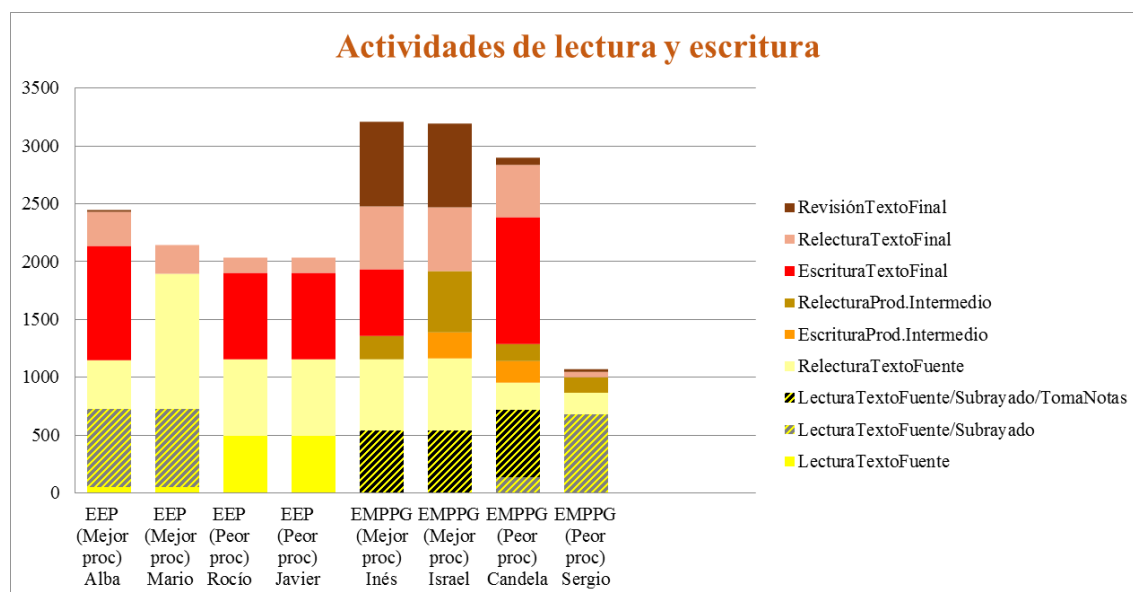
### 5.3 Resultados

A continuación pasamos a describir el proceso seguido por cada una de las parejas. Para ello, nos centraremos en un primer momento en *lo que hacen*, es decir, en las actividades de lectura y escritura que realizan, detallando el tiempo dedicado a cada una de ellas. Tras esto, atenderemos a *lo que dicen*, distinguiendo entre las palabras empleadas por cada pareja para cada uno de los procesos cognitivos o metacognitivos y a la categoría de “otros”. De forma complementaria, acompañaremos la descripción de estos resultados con citas textuales de los estudiantes cuando sean necesarias para matizar los resultados. Para terminar, incluiremos el patrón general de episodios de cada una de las parejas, donde se puede ver cuál es la sucesión en el tiempo de cada uno de los procesos y/o actividades.

#### 5.3.1 Lo que hacen: actividades de lectura y escritura

En la Figura 4 detallamos el tiempo dedicado por cada pareja a las actividades de lectura y escritura.

Figura 4. Tiempo dedicado (segundos) a las actividades de Lectura y Escritura



Complementariamente, con el objetivo de describir de forma más rica las actividades de lectura y escritura, apoyaremos esta descripción en los rastros dejados por los estudiantes, es decir, en los textos fuente y en el o los productos intermedios que hubieran generado durante la tarea. En la Tabla 14 aparece un resumen de los mismos.

Tabla 14. *Características del subrayado, la toma de notas y el producto intermedio de cada pareja*

|                            | Programa de EEP                |                                |                |        | Programa de EMPPG   |   |  |                                |
|----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------|--------|---|---|--|--------------------------------|
|                            | “Mejor proceso”                |                                | “Peor proceso” |        | “Mejor proceso”   |   | “Peor proceso”                                     |                                |
|                            | Alba                           | Mario                          | Rocío          | Javier | Inés  | Israel                                      | Candela  | Sergio                         |
| <b>Subrayado</b>           | Sí<br>Argumentos<br>dos textos | Sí<br>Argumentos<br>dos textos | No             | No     | Sí<br>Argumentos<br>dos textos                                  | Sí<br>Argumentos<br>dos textos              | Sí<br>Argumentos<br>(no todos)                     | Sí<br>Argumentos<br>(no todos) |
| <b>Toma de notas</b>       | No                             | No                             | No             | No     | Sí<br>Preguntas y<br>relaciones<br>entre<br>argumentos          | Sí<br>Extracción<br>de ideas<br>principales | Sí<br>Contraargumentos<br>en el texto en<br>contra | No                             |
| <b>Producto intermedio</b> | No                             |                                | No             |        | Sí<br>Tabla de argumentos y<br>contraargumentos<br>relacionados |   | Sí<br>Listado de argumentos de los dos<br>textos   |                                |

Si observamos la gráfica atendiendo a las diferencias entre los programas vemos, en primer lugar, que las dos parejas del programa de EMPPG no sólo dedican más tiempo a realizar actividades de lectura y escritura, sino que también tienen un repertorio más amplio.

A grandes rasgos, las dos parejas del programa de EEP leen y releen los textos fuente, escriben el texto final y lo releen. A este conjunto de actividades, la pareja de Alba y Mario, añade el subrayado de los textos fuente durante la lectura inicial. Sobre qué subrayan vemos que ambos hacen una selección bastante estratégica, destacando sólo los argumentos de los dos textos. En cuanto al tipo de escritura de esta pareja es lo que hemos llamado co-escritura, aunque también aparecen algunos momentos de escritura solitaria en los que Alba escribe parte del contenido del texto sin acordarlo con Mario.

Rocío y Javier, la otra pareja del programa de EEP, tiene un patrón de actividades más simple; el más limitado de las cuatro parejas analizadas. Así pues vemos que, como adelantábamos antes, leen, escriben (¡los dos lo mismo!) y, en menor medida, releen su propio texto. En relación con la forma en la que escriben el texto final es lo que hemos llamado escritura/dictado, aunque el rol de quién dicta va cambiando constantemente.

A diferencia de estas dos parejas, las dos del programa de EMPPG incluyen actividades diferentes. En la pareja que sigue el mejor proceso, la de Inés e Israel, la lectura de los textos fuente va acompañada del subrayado de los mismos y de la toma de notas. Cabe destacar que tanto Inés como Israel subrayan sólo los argumentos de los textos fuente sin información irrelevante. En cuanto a las notas que toman en el margen de los textos, éstas adquieren una forma diferente en cada uno de ellos. Inés se hace preguntas sobre algunos de los argumentos que planean los textos relacionándolos con argumentos del texto contrario. Por ejemplo, cuando en el último párrafo del texto que presenta las ventajas del uso de internet aparece el ejemplo de la Wikipedia como una forma de hacer el conocimiento más libre y democrático, Inés apunta “*¿Podemos fiarnos de la información que contiene?*”. Otras de las funciones que tienen las notas que toma en los textos es la de señalar contraargumentos nuevos (no contemplados en el texto fuente contrario). Por ejemplo, en el texto que enfatiza los perjuicios del uso de internet, cuando se habla de los problemas de la piratería y como ésta afecta a los autores, Inés escribe “*Esto también les beneficia en muchos casos porque difunde su obra y les da a conocer*”. Israel usa este mediador de forma diferente, anotando después de cada párrafo cuál sería el argumento central que expone o que se deriva lo de leído. Por ejemplo, en el texto en contra de internet, al lado del párrafo que desarrolla la idea de que para usar bien internet es necesario saber discriminar la información relevante de la irrelevante y, además, saber esquivar la información o imágenes desagradables, Israel apunta “*los menores no controlan totalmente internet*”. Adicionalmente, vemos que es Israel el que se encarga de coescribir el producto intermedio (este producto intermedio adopta la forma de una tabla en la que recogen los argumentos a favor y en contra de internet de cada uno de los textos, relacionándolos con flechas y, mediante números, señalan el orden de presentación que quieren darle a los diferentes argumentos) e Inés es la que coescribe el texto final, al que ambos dedican un tiempo considerable en revisarlo.

Por último, en la pareja que sigue el peor proceso de las grabadas en el programa de EMPPG, resulta llamativo el desequilibrio en el tiempo dedicado a las actividades de lectura y escritura entre Candela y Sergio. La razón principal para este hecho es que aproximadamente a la mitad de la tarea Candela acapara el control de la actividad por lo que Sergio opta por “desconectar” y dejarle hacer. Con respecto al contenido de los mediadores, vemos que Candela subraya los argumentos de los textos fuente, aunque no de forma exhaustiva. En cuanto a qué apunta, sólo hay notas en el texto en contra de internet que aluden a argumentos

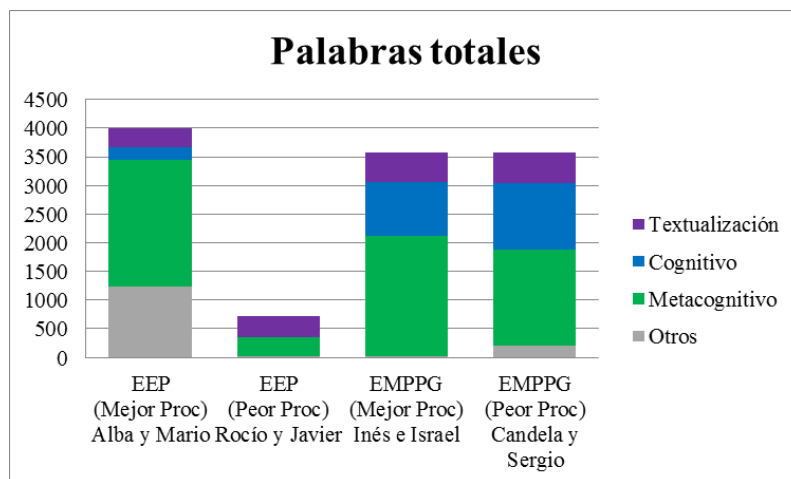
del otro texto. Por ejemplo, cuando en el texto aparece el argumento de que es necesario saber distinguir con claridad las opiniones de los hechos, Candela anota en el margen “*Wikipedia*”. Sergio, que también subraya los textos durante la lectura, lo hace de forma similar a su compañera.

Hay que tener en cuenta también que, para entender la complejidad del tipo de actividades de actividades de lectura y escritura que realiza cada estudiante, no basta sólo con ver cuánto tiempo dedican a cada una de ellas, sino que es necesario atender también a cómo se suceden o anteceden las unas a las otras y en qué momento de la tarea ocurren. Este aspecto lo trataremos al final del apartado de resultados cuando veamos los patrones generales de episodios.

### 5.3.2. Lo que dicen: procesos metacognitivos, cognitivos, “otros” y textualización en voz alta.

En la Figura 5 recogemos el número de palabras dedicadas a cada uno de los procesos.

Figura 5. Número total de palabras empleadas por cada pareja



En primer lugar, el gráfico nos da la información del número total de palabras empleadas por cada una de las parejas al realizar la tarea, donde Rocío y Javier, la pareja del programa de EEP que sigue un proceso menos complejo, destacan por emplear un número llamativamente inferior de palabras, concretamente, 713. A diferencia de esta pareja, el resto emplea entre 3.500 y 4.000 palabras. Además, a grandes rasgos, podemos apreciar que lo que

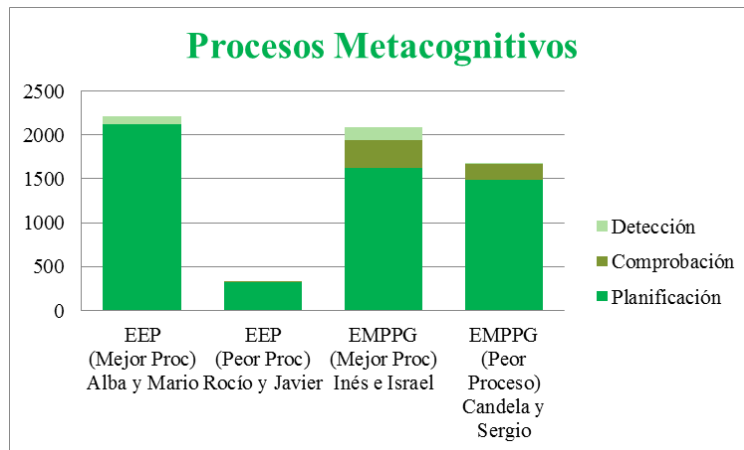
dice cada pareja en su conjunto persigue objetivos diferentes, como nos hace pensar el hecho de que la distribución en cada uno de los procesos sea diferente.

Ahora bien, para atender al contenido de lo que dicen, no sólo a la cantidad de palabras que emplean, detallaremos a continuación cada uno de los procesos que realizan las cuatro parejas.

### 5.3.2.1. Procesos metacognitivos

En la Figura 6 podemos ver en detalle el número de palabras dedicadas cada a cada uno de los procesos metacognitivos.

Figura 6. Número total de palabras dedicadas por cada pareja a los procesos metacognitivos



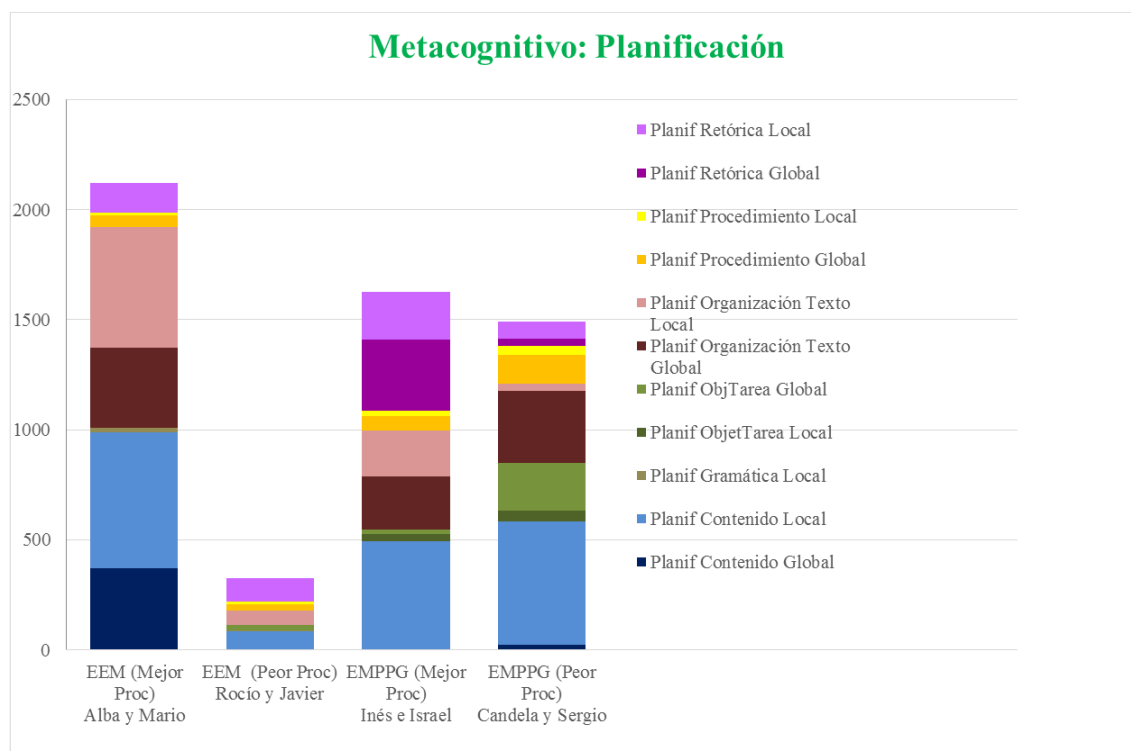
En todas las parejas, la planificación ocupa un lugar principal, siendo incluso el único proceso metacognitivo en el caso de la pareja de Rocío y Javier. En las parejas del programa de EMPPG hay también procesos de comprobación y, en menor medida, en la pareja que sigue el mejor proceso, momentos de detección.

A continuación, por el lugar que ocupa la planificación como proceso metacognitivo clave en todas las parejas estudiadas, creemos oportuno detallar de forma más minuciosa sobre qué planifican. Posteriormente, haremos lo mismo con el proceso de regulación/supervisión.

### Planificación

En la Figura 7 detallamos el número de palabras dedicadas por cada pareja a los diferentes tipos de planificación.

Figura 7. Número total de palabras dedicadas por cada pareja a planificar



Como ya comentamos en el apartado anterior, el proceso de planificación es el más frecuente en todas las parejas grabadas en vídeo, tanto de un programa de intervención como de otro. Pero, como puede verse en la gráfica, no todas las parejas planifican sobre lo mismo, ni en la misma medida.

Si nos centramos en las dos parejas del programa de EEP, vemos que hay grandes diferencias entre ellas. Más allá de que el número de palabras dedicadas a planificar es inferior en la pareja de Rocío y Javier que en la otra pareja del mismo programa (recuérdese que esta pareja emplea en total un número menor de palabras para realizar la tarea), el contenido sobre lo que planifican es diferente.

Rocío y Javier tienen un breve episodio en el cual explicitan el objetivo de la tarea. Por la relevancia de este proceso, creemos conveniente introducir la cita literal:

- Javier: ¿tenemos que hacer una conclusión en positivo o en negativo?
- Rocío: hacer una conclusión de éste (*señalando uno de los textos fuente*) y una conclusión de éste (*señalando el otro texto fuente*).
- Javier: vale

Con este objetivo en mente, acuerdan cómo van a organizarse en cuanto a la escritura del texto (deciden que escribirá Rocío) aunque, como vimos en las actividades de lectura y escritura, luego no tienen en cuenta este acuerdo y escriben los dos a lo largo de toda la tarea, entregando al final dos textos exactamente iguales.

En lo que se refiere al contenido, la organización y la retórica del texto, las decisiones que toman están siempre muy apegadas a los textos fuente y son sólo de carácter local.

En cambio, en la otra pareja del programa de EEP, Alba y Mario, vemos que no existe un episodio de planificación del objetivo de la tarea, aunque cabe decir que sí parece, por la complementariedad de las acciones de los dos componentes, que es compartido por ambos a pesar de no haberlo explicitado. Acerca de la planificación del contenido del texto y de su organización podemos decir que hay momentos en los que toman decisiones tanto globales, en las que atienden al texto en su conjunto, como locales, en las que concretan las decisiones tomadas con anterioridad en otras más fácilmente trasladables al texto que han de escribir.

La planificación en las otras dos parejas, las que participaron en el programa de EMPPG, es distinta en el contenido y en la forma; o dicho de otra manera, aunque en general planifican sobre lo mismo, su aproximación es cualitativamente diferente. Un ejemplo claro de ello son los episodios de planificación del objetivo de la tarea de cada una de estas dos parejas. En primer lugar, la pareja que sigue el mejor proceso, acuerda muy rápidamente lo que quiere hacer, pero no por ello simplifican la tarea:

- Inés: a ver, entonces, lo que tenemos que hacer es una argumentación entera, con su introducción, sus argumentos, la conclusión y todo eso, ¿no?
- Israel: Sí, como ya hemos sacado los argumentos, vamos debatiendo, si te parece, para que pongamos las dos posturas
- Inés: Vale, pero luego concluimos también, no sólo ponemos uno tras otro, ¿no?
- Israel: claro, claro.

En la otra pareja la forma de llegar a una representación compartida de lo que quieren hacer es aludiendo a un contexto común: “lo hecho en clase”.



- Candela: vale, entonces tenemos que hacer, ¿qué tenemos que hacer? A ver, vamos a pensar, tenemos que hacer una argumentación sobre si estamos a favor o en contra de internet, ¿no?
- Sergio: como lo que hemos hecho en clase
- Candela: pues a ver, hay que usar los argumentos de los textos y reflejar entonces que no estamos ni a favor ni en contra, sino que pensamos que tiene beneficios e inconvenientes.
- Sergio: algo así, supongo

Ambas parejas, toman decisiones respecto a qué procedimiento o tareas intermedias han de realizar para llegar al objetivo marcado. Aquí nos gustaría introducir un fragmento de la pareja que sigue un peor proceso de las dos porque creemos que este comienzo puede tener bastante relación con el nivel diferencial de implicación de los dos componentes de la pareja que ya comentamos anteriormente:

- Candela: a ver, ¿qué hacemos? podemos hacer lo que estuvimos viendo en clase. Primero subrayar lo importante del texto, vamos, los argumentos de una postura y de la otra y luego ver si queremos posicionarnos y luego ya hacer un esquema de lo que queremos incluir en el texto.
- Sergio: ¡¿tanto hay que hacer para hacer una argumentación?! puff...
- Candela: para hacerla bien, sí, es complicado
- Sergio: bueno, ¡pues venga!, vale
- Candela: entonces, leemos los textos y subrayamos los argumentos y luego ya hacemos el esquema, ¿te parece?

En cuanto al contenido del texto, los acuerdos de ambas parejas se centran en aspectos directamente aplicables al texto más que a decisiones amplias de lo que querrían incluir, o no, en el texto de forma general. Por el contrario, en el caso de cómo organizar el contenido del texto, encontramos diferencias en ambas parejas. La que sigue el mejor proceso, Inés e Israel, toman decisiones que aluden tanto a la estructura general del texto como al lugar en el que colocar cada una de las ideas y como conectar unas con otras. La pareja de Candela y Sergio dedica un mayor número de palabras a discutir sobre la estructura general, pero luego no aparece un número similar de palabras en las que tomen decisiones sobre el lugar concreto en el que situar cada cosa.

Por último, hay que destacar que sólo en las dos parejas del programa de EMPPG aparecen momentos en los que se refieren a la retórica global del texto. En el siguiente ejemplo vemos como al principio de la tarea Inés e Israel, comentan cuál quieren que sea el estilo de su texto:

- Inés: Yo te digo lo que he hecho en los otros textos: empezar suave, sin decir muy claro cuál es mi opinión
- Israel: sí, me parece bien
- Inés: así no entramos a saco
- Israel: yo he hecho como esto, poner abajo, mira, como éste (*señalando uno de los textos*), no empieza por la opinión, en todo caso la digo más abajo o no la llego a decir y que se entienda por el texto
- Inés: ya, aunque yo creo que también hay que pringarse un poquito
- Israel: ¿te refieres de acabar diciendo la opinión?
- Inés: sí, a valorar las dos posturas y reflejar a dónde llegamos nosotros, qué pensamos, ¿no? Empezar con algo así como el controvertido debate, donde hay diferentes puntos de vista, ir sopesando las dos visiones, diciendo que unos tal y otros cual, vamos, eso, y tomar partido, no quedarnos en plan neutro, concluir algo, es que si no parece que estamos simplemente describiendo
- Israel: vale, me parece bien, el debate entre detractores y defensores de internet, que unos piensan tal y otros tal y nosotros creemos que, ¿no?
- Inés: sí, algo así y luego ya posicionarnos

### Regulación/supervisión

A continuación, en las Figuras 8 y 9 aparece detallado el número de palabras dedicadas a cada tipo de comprobación y detección.

Figura 8. Número total de palabra dedicadas por cada pareja a comprobar

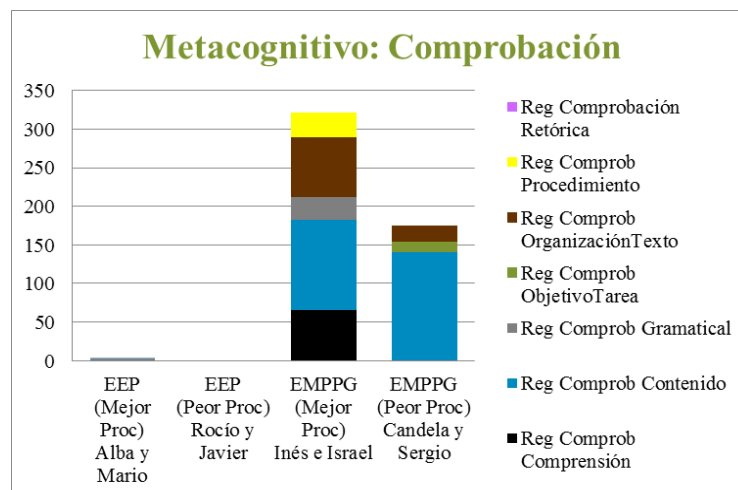
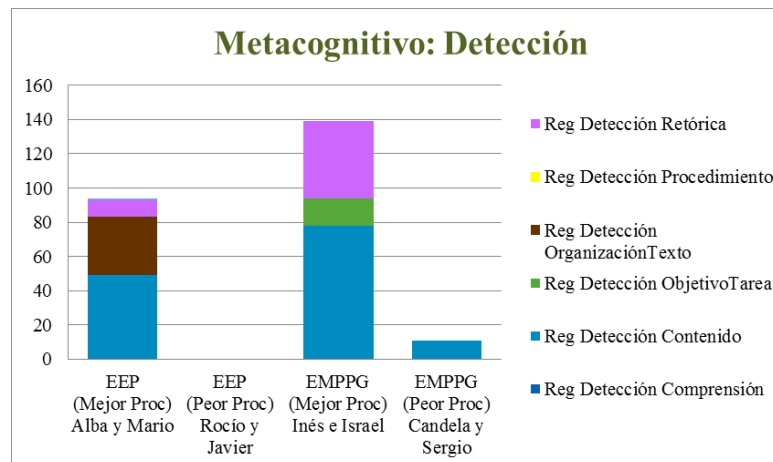


Figura 9. Número total de palabras dedicadas por cada pareja a detectar



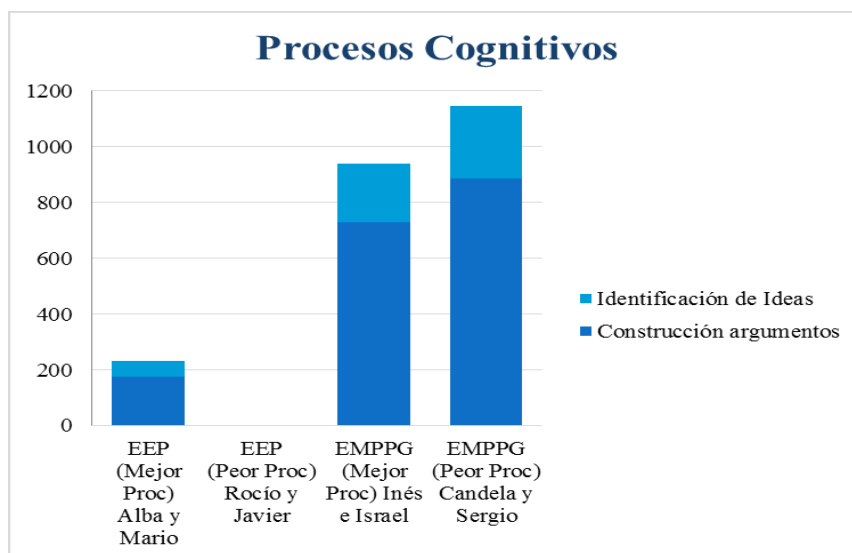
Como adelantábamos anteriormente, el número de palabras dedicadas al proceso de regulación/supervisión es muy inferior al de planificación, llegando incluso a no aparecer en el caso de Rocío y Javier, la pareja que sigue el peor proceso de las grabadas dentro del programa de EEP.

De forma resumida, la idea central que se desprende de los resultados es que en el programa de EEP la pareja que sigue un mejor proceso, sólo despliega estrategias de regulación/supervisión cuando detecta un error (más concretamente en el contenido o la organización del texto), mientras que las dos parejas del programa de EMPPG, además de utilizar estrategias de detección también van comprobando que “todo va bien” a lo largo de la tarea. Además, tanto en lo que a comprobación como a detección se refiere, el objeto principal de esta regulación/supervisión es el contenido del texto y su organización.

### 5.3.2.2. Procesos cognitivos

En la Figura 10 detallamos el número de palabras dedicadas a la identificación de ideas y a la construcción de argumentos.

Figura 10. Número total de palabras dedicadas por cada pareja a los procesos cognitivos



Lo primero que llama la atención es la ausencia total de palabras dedicadas a los procesos cognitivos en la pareja que sigue el peor proceso de las grabadas en el programa de EEP. Tras esto, es relevante también que la otra pareja del mismo programa dedica un número reducido de palabras en comparación con las parejas del otro programa y que de ellas la mayoría son de construcción de argumentos.

Debido a que los momentos de identificación de ideas son muy parecidos en todas las parejas (van releendo los textos fuente e identificando los argumentos) nos parece más interesante centrarnos en los fragmentos de construcción de argumentos debido a que sí difieren de una pareja a otra. Además, como ya introdujimos al presentar las categorías de

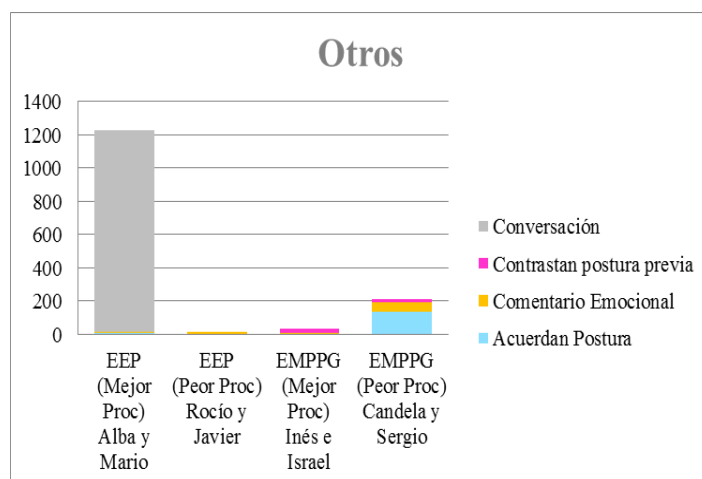
análisis, bajo la misma categoría hemos englobado formas muy distintas de construir argumentos por lo que nos gustaría destacar las diferencias encontradas entre parejas.

En Alba y Mario, la pareja que sigue el mejor proceso de las grabadas en el programa de EEP, los episodios de construcción de argumentos se centran en poner ejemplos de los argumentos de los textos fuente. En cambio, en las dos parejas del programa de EMPPG la variedad de estilos a la hora de construir argumentos es notablemente mayor. Inés e Israel construyen argumentos principalmente de tres formas: dando contraargumentos nuevos para un argumento de uno de los textos fuente; explorando las posibles razones o causas de un argumento para profundizar en él; y, por último, relacionando argumentos de los dos textos. Candela y Sergio, pareja en la que vemos en la gráfica que además es la que dedica más palabras a este proceso, añade a lo dicho de la pareja anterior la construcción de argumentos poniendo ejemplos para ilustrar los argumentos de los textos.

### 5.3.2.3. Otros

En la Figura 11 detallamos el número de palabras dedicadas por cada pareja a contrastar o acordar su postura, a hacer comentarios acerca de lo que les suscita o provoca la tarea o a conversar sobre temas no relacionados con la actividad.

Figura 11. Número total de palabras dedicadas por cada pareja a "otros"



Como vemos en el gráfico, Alba y Mario es la única pareja que conversa a lo largo de la tarea y, además, en relación con el número de palabras totales, vemos que las palabras dedicadas a tratar temas no relacionados con la tarea tienen un peso bastante grande.

En cuanto a contrastar la postura previa y acordar la que van a reflejar en el texto, vemos que sólo ocurre en las parejas del programa de EMPPG, especialmente en la de Candela y Sergio.

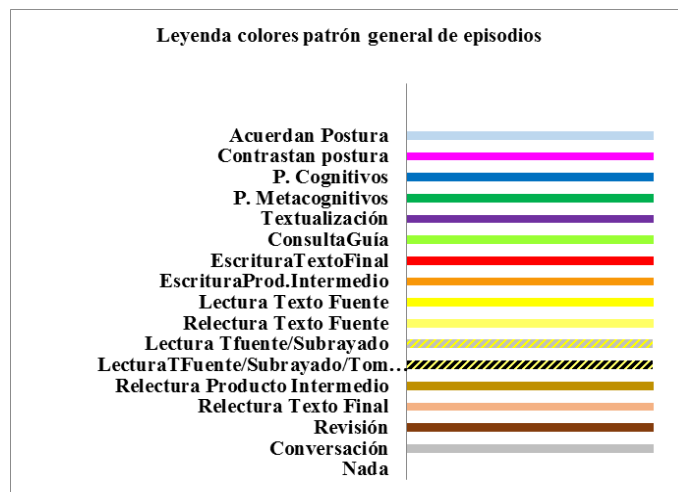
### 5.3.3. Patrón general de episodios

Como comentamos ya en el apartado de las actividades de lectura y escritura, consideramos que para entender cómo han realizado la tarea cada una de las parejas no es suficiente con describir cada proceso por separado como hemos hecho en los apartados anteriores, sino que es necesario analizar cómo un proceso sucede a otro, es decir, el orden en el ocurre cada una de las acciones. Por ello, en este apartado recogemos el patrón general de episodios de cada uno de los miembros de la pareja.

Para poder reflejar en el patrón aquellos episodios de corta duración, la unidad de medida temporal utilizada es el segundo. Aun así, por falta de precisión del gráfico utilizado, episodios con una duración inferior a los 10 segundos no son apreciables.

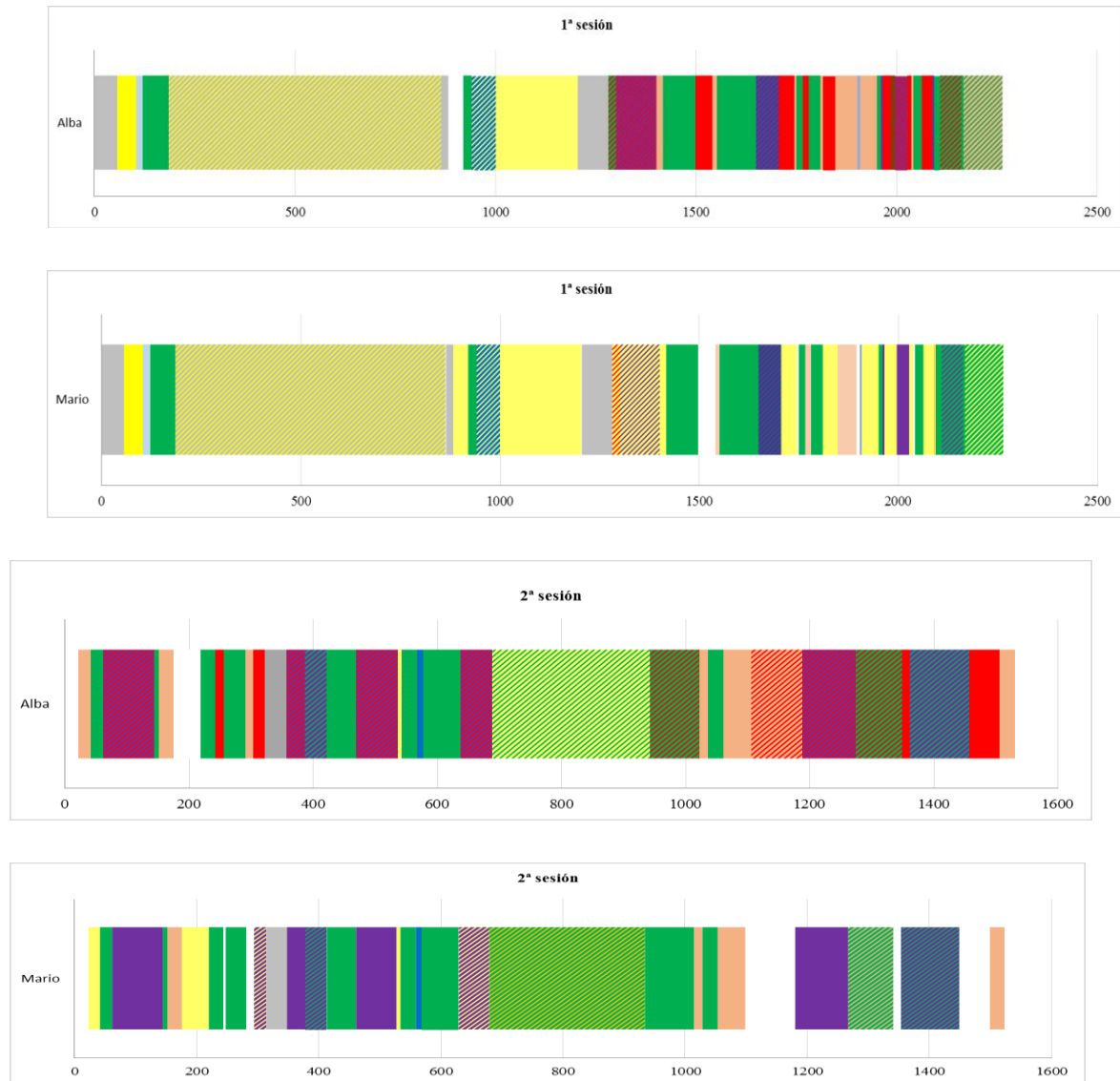
La Figura 12 contiene la leyenda con la correspondencia entre los colores y los diferentes episodios recogidos en los patrones.

Figura 12. Leyenda patrones



Patrón de las parejas del programa de EEP:1) *Mejor proceso: Alba y Mario.*

Figura 13. Patrón de la pareja que sigue el mejor proceso de EEP



El tiempo total dedicado a realizar la tarea fue de 63 minutos, de los cuales 38 corresponden a la primera sesión y 25 a la segunda.

La dinámica de la pareja es distendida y el tono en el que se hablan es siempre amable y de confianza; prueba de ello es que esta pareja es, con diferencia, la que dedica más tiempo a conversar sobre cosas ajenas a la tarea.

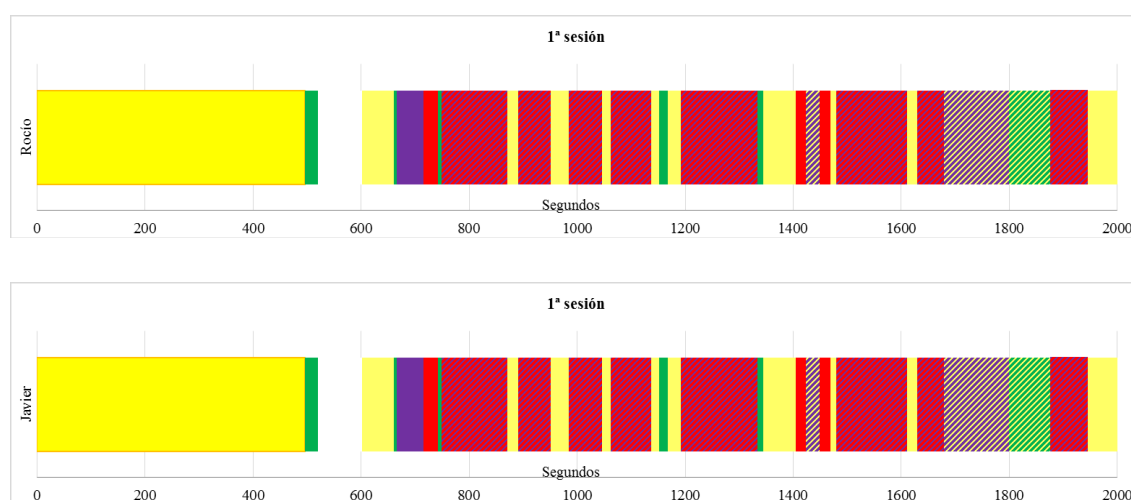
En líneas generales, ninguno de los dos sobresale a lo largo de toda la grabación: el reparto de tareas es equitativo y ambos tienen iniciativa y peso en las decisiones que toman.

En la primera sesión Alba y Mario tardan un poco en centrarse en la actividad, por lo que comienzan conversando sobre temas ajenos al objetivo de la tarea. Tras esto, ambos empiezan a leer los textos fuente, pero hacen un parón para acordar cuál quieren que sea la postura que adopten en su texto. Una vez acordado esto, inician un episodio de planificación del procedimiento global de la tarea, tras el cual siguen leyendo los textos fuente y subrayándolos. Cuando finalizan el episodio de lectura inicial de los textos fuente, comienzan con el de escritura de su propio texto, arrancando con una relectura de los textos fuente y, después, con la escritura directamente del texto final. Vemos que, en líneas generales, los episodios de escritura del texto, en el caso de Alba, o de relectura de los textos fuente, en el de Mario, se intercalan con episodios de procesos metacognitivos y de textualización en voz alta y que no aparecen apenas momentos de identificación de ideas o construcción de argumentos.

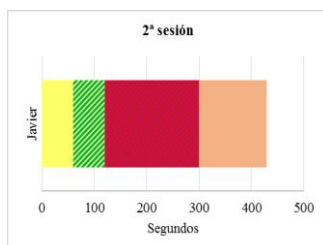
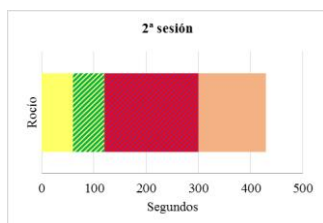
En la segunda sesión continúan con la escritura del texto, intercalando al igual que en la sesión anterior momentos de procesos metacognitivos y textualización en voz alta. Ya al final de la tarea vemos que en varias ocasiones Alba escribe el texto y lo revisa sin contar con Mario, que está fuera de la tarea. Por último, antes de entregar el texto para su evaluación, ambos hacen una relectura breve sin modificar nada.

## 2) *Peor proceso: Rocío y Javier.*

Figura 14. Patrón de actividades de la pareja que sigue el peor proceso de EEP







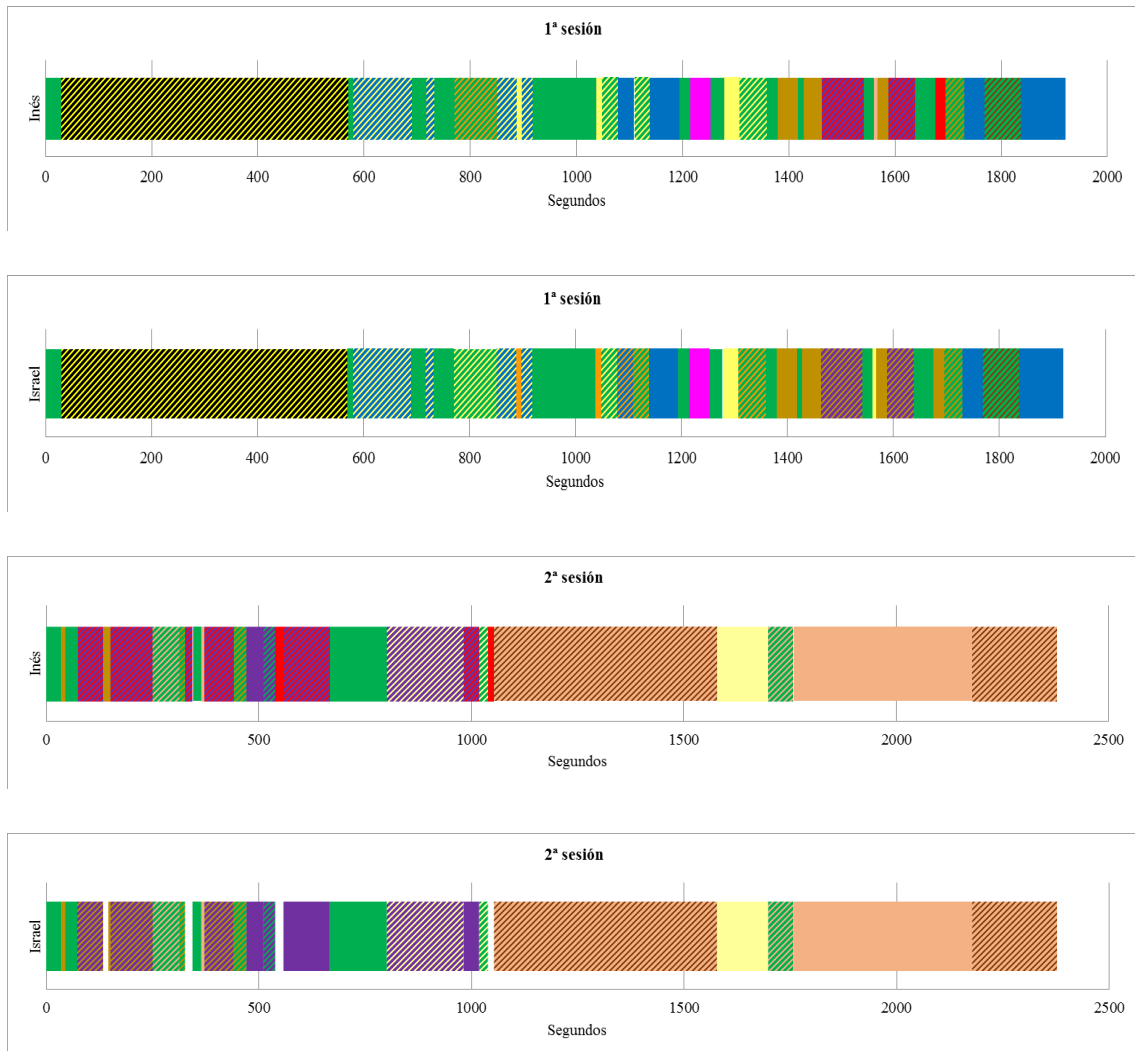
Esta pareja empleó un tiempo total de 41 minutos en realizar la tarea: 35 en la primera sesión y 6 en la segunda.

Como puede verse en el patrón, los episodios de esta pareja son repetitivos, destacando sobre episodios anecdóticos de procesos cognitivos o metacognitivos, los de lectura o relectura de los textos fuente y la escritura del texto final, en la que se intercalan episodios de textualización.

En esta pareja, además, ocurre algo peculiar: ambos escriben. Escriben lo mismo, pero cada uno en una hoja diferente, lo que hace que el patrón de actividades de los dos sea exactamente igual. Esto dota a la textualización en voz alta de una gran relevancia dado que ambos han de escribir finalmente lo mismo en su hoja.

En cuanto a la dinámica seguida por la pareja, y tan sólo con un carácter meramente informativo, podríamos decir que no es cómoda. A lo largo de toda la grabación se les ve centrados en la tarea, y no se dirigen la palabra nada más que lo estrictamente necesario.

Sobre quién dirige principalmente la actividad cabría decir que ninguno de los dos lo hace; más bien se dejan llevar sin tomar apenas decisiones, simplemente haciendo una cosa tras otra. Es especialmente llamativo el hecho de que sólo hablan por primera vez pasados siete minutos desde el inicio de la tarea, por lo que ambos comienzan la primera lectura de los textos fuente sin haber acordado nada. Otro aspecto destacable de esta pareja es el que se refiere al hecho de que ambos escriben a pesar de haber acordado que sería Rocío la que escribiría y que, una vez que ven que están duplicando el trabajo, ninguno de los dos comenta nada.

Patrón de las parejas del programa de EMPPG:*1) Mejor Proceso: Inés e Israel**Figura 15. Patrón de actividades de la pareja que sigue el mejor proceso de EMPPG*

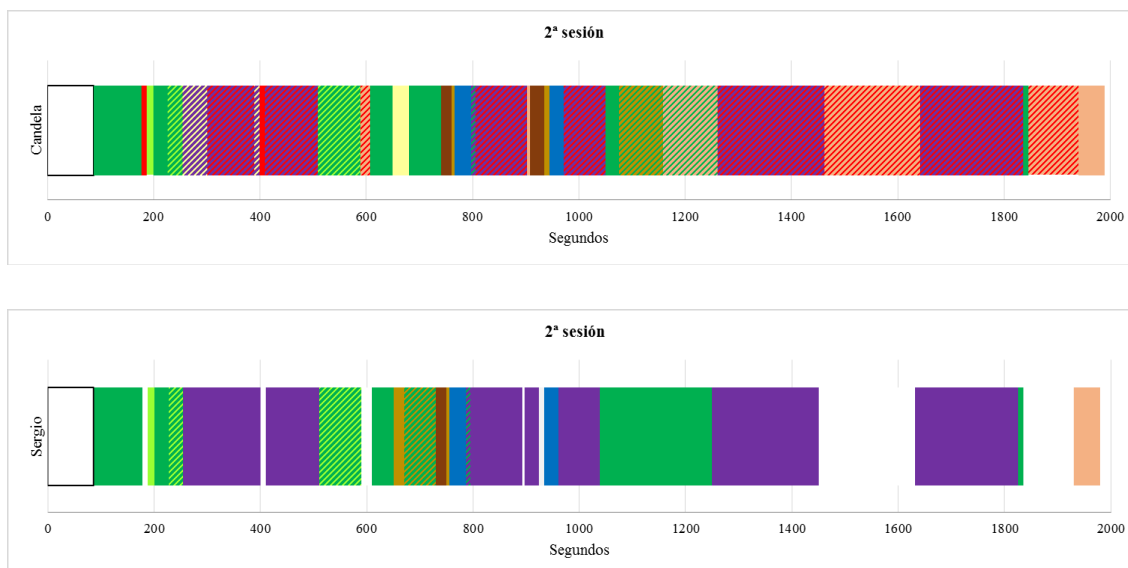
Inés e Israel dedican entre las dos sesiones 68 minutos a realizar la tarea: 33 en la primera y 35 en la segunda. En líneas generales podríamos decir que es la pareja que realiza la tarea de forma más compleja y más orientada al objetivo.

La dinámica que surge en la pareja es cómoda pero, a diferencia de la pareja de Alba y Mario descrita anteriormente, no aparecen momentos de distracción. El reparto de tareas y el peso en la toma de decisiones, así como en la iniciativa a la hora comenzar nuevas actividades o cambiar de episodio, descansa en los dos por igual.

En la segunda sesión continuán desde donde lo dejaron. Aquí comienzan a aparecer con más frecuencia momentos de textualización en voz alta intercalados en la escritura del texto, en el caso de Inés, o la relectura del producto intermedio, en el de Israel. En esta pareja es especialmente relevante la relectura y revisión del texto final, a las que dedican más de la mitad del tiempo de la segunda sesión.

Figura 16. Patrón de actividades de la pareja que sigue el peor proceso de EMPPG





La última de las parejas analizadas emplea 59 minutos en la realización de la tarea, de los cuales 26 son en la primera sesión y 33 en la segunda.

La dinámica es distendida, pero el reparto de roles no es equitativo ya que es Candela la que claramente dirige y acapara todas las tareas, llegando incluso a escribir el texto sola sin acordarlo con su compañero. Esto se refleja en que hay varios momentos en los que Sergio no hace nada; momentos que son más frecuentes y de mayor duración en la segunda sesión.

En la primera sesión comienzan con un episodio relativamente largo de planificación del procedimiento que van a seguir, tras lo cual ambos leen los textos: Candela subrayando y tomando notas y Sergio subrayando solamente. Tras la lectura, y habiendo acordado la postura que van a mantener en el texto, inician una relectura de los textos fuente con el objetivo de identificar los argumentos y recogerlos en el producto intermedio, que es escrito por Candela. Una vez han terminado de elaborar dicho producto intermedio, se suceden numerosos episodios de construcción de argumentos.

En la segunda sesión predomina la escritura del texto final combinada con la textualización en voz alta en el caso de Candela. Sergio, por su parte, está menos implicado y no realiza apenas actividades de lectura y escritura, por lo que todo el peso recae sobre su compañera. También vemos que en la primera mitad de la segunda sesión acuden dos veces a consultar la guía de lectura y escritura, concretamente, para intentar encaminar el contenido

del texto. Al final, Candela relee el texto que está escribiendo con mayor frecuencia y, justo antes de entregarlo, ambos hacen una relectura final de su texto.

#### **5.4. Discusión y conclusiones**

Cuando observamos de manera global el proceso seguido por las cuatro parejas analizadas, llama nuestra atención el hecho de que cada uno de los patrones es totalmente diferente al resto. Aunque nosotras recogimos en su momento, y señalamos al describir la composición de las parejas, el nivel de comprensión lectora y las creencias acerca de la escritura académica, sospechamos que muchas de las diferencias no pueden, ni deberían, ser explicadas por el programa de intervención en el que participaron los estudiantes, ni tampoco por estas dos variables en concreto. Son innumerables las características, tanto personales como contextuales, que podrían haber jugado, también, un papel determinante en cómo los estudiantes realizaron esta tarea en cuestión, tales como el interés suscitado por la tarea y la motivación (Boscolo et al. 2011; Boscolo y Masón, 2003; Garner et al, 1991; Hidi, 2001; Hidi y Boscolo, 2006), características propias de los estudiantes como lectores (Fox, 2009), de la coherencia de los textos y de la naturaleza de la de tarea (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; MacNamara y Kintsch, 1996), entre muchas otras. Creemos, por tanto, que es necesario señalar esta circunstancia para poder, a continuación, discutir los resultados de este trabajo con cautela y humildad. La forma en la que nos aproximamos a los datos respondía directamente a nuestro interés por conocer el proceso seguido por los estudiantes desde la óptica específica de la escritura a partir de fuentes y, por ello, todas las categorías de análisis están estrechamente relacionadas con procesos de este tipo, como ocurre también en estudios previos similares (Lenski y Johns, 1997; Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009 McGinley, 1992; Segev-Miller, 2004 Solé et al, 2013). Además, puesto que en este estudio intervenimos sólo en lo referente a la escritura de una síntesis a partir de fuentes, es esto en lo único que podemos centrar nuestra mirada a la hora de entender cómo los estudiantes aplicaban lo aprendido, buscando semejanzas y diferencias entre los programas. Sin embargo, somos también conscientes de que, como actividad realizada por una pareja, una mirada complementaria, y que enriquecería mucho los resultados, sería aquella mediante la cual atenderíamos al proceso seguido por los estudiantes desde la perspectiva de las estrategias de colaboración que ponen en marcha los estudiantes (Marttunen y Laurinen, 2012; Onrubia y Engel, 2009; Wigglesworth y Storch, 2009, 2012). Entendemos, por tanto, que aunque

necesario, es artificial querer desvincular un análisis de otro y que, en estudios posteriores, sería adecuado ofrecer una mirada más integradora de ambas perspectivas.

Centrándonos, entonces, en los resultados obtenidos tras nuestro análisis, podemos apuntar que el proceso seguido por las cuatro parejas difiere en lo que respecta a las actividades de lectura y escritura que realizan, a los procesos metacognitivos y cognitivos que ponen en marcha y a la secuencia en la que éstos van sucediéndose. No obstante, sí parece que, a pesar de la heterogeneidad de las parejas, podemos encontrar ciertas similitudes entre las dos parejas de cada programa, así como diferencias entre las parejas de ambos programas. Podemos pensar entonces que, de acuerdo a lo planteado por Flower y Hayes (1980), las personas solemos entender lo que tenemos que hacer de forma que lo hagamos abarcable desde nuestras capacidades, hábitos y conocimientos y, por ello, las diferencias entre los procesos seguidos por las parejas de uno y otro programa podrían deberse, en parte, a la instrucción recibida.

De modo muy resumido, podemos decir que las dos parejas del programa de EMPPG despliegan un repertorio más amplio, y también más complejo, de actividades de lectura y escritura. Esto es acorde a lo encontrado en el trabajo previo de Martínez *et al.* (2011), en el que estudiantes, en este caso de primaria, participaban en un programa centrado en la enseñanza de la escritura de síntesis. Los resultados de este estudio mostraban cómo, tras participar en el programa, los estudiantes realizaban actividades de lectura y escritura más complejas. En nuestro trabajo en concreto destaca el hecho de que, por un lado, utilicen mediadores tales como el subrayado, la toma de notas y la realización de productos intermedios y, por otro lado, dediquen tiempo, no sólo a la relectura de su propio texto, sino a su revisión. En lo que respecta específicamente al uso de productos intermedios, trabajos como el de Hayes y Nash (1996), exponen la posible relación que existe entre este tipo de mediadores de lectura y escritura y el proceso metacognitivo de planificación. En concreto, estos autores defienden la idea de que los borradores, u otro tipo de productos intermedios, están estrechamente relacionados con la generación de un plan y de las consecuentes metas y submetas, de forma que el borrador actuaría como una representación externa de dicho plan. Adicionalmente, en lo que se refiere concretamente a la revisión del texto, esta actividad tiene lugar también sólo en las dos parejas del programa de EMPPG, especialmente en la pareja que sigue el mejor proceso. Como ya señalaban Hayes y Flower (1986), saber revisar, más allá de lo que está claramente vinculado con corregir errores de ortografía o expresión, es una

“virtud” que necesita, no sólo de intención, sino también de conocimiento. Según nuestros resultados, parece ser que este conocimiento no se centra sólo en saber revisar bien, atendiendo al tipo de texto concreto al que uno se enfrenta, la meta, etc., sino también conocimiento acerca de la propia necesidad de revisar. Por tanto, aunque la revisión debería surgir como una respuesta estratégica a las propias demandas de la tarea y del transcurso de la misma (Flower et al. 1986), es necesario ahondar en la importancia de este momento, clarificando qué significa revisar y para qué sirve, cuando se trabaja con estudiantes y se pretende que pasen de una simple relectura final, en la que los novatos o malos escritores van en busca de detalles concretos o errores del texto que han escrito, a una revisión en sí misma en la que atiendan a problemas globales (Murray, 1978 citado en Hayes y Flower, 1986).

En cuanto a los procesos metacognitivos que ponen en marcha, vemos que en las cuatro parejas sobresalen llamativamente las palabras dedicadas al proceso de planificación frente al proceso de regulación/supervisión. Además, a grandes rasgos, en todas las parejas es más frecuente una planificación de carácter local, apegada a las demandas específicas que van surgiendo o a periodos cortos de tiempo, que una planificación global que responda a una representación amplia de la tarea. Según las visiones clásicas sobre planificación, ésta ayuda a ir aproximándose al objetivo de la tarea mediante el establecimiento de metas, algunas de ellas más globales y otras más locales o sub-metas. De esta forma, tanto un tipo de planificación como otra tienen un papel diferente y un sentido, aunque sin duda están en estrecha relación (Flower et al. 1989). Sin embargo, ningún tipo de planificación es mejor que otra por definición (Flower et al, 1989) y, probablemente, el éxito de este proceso, en relación con la calidad del producto final, tenga más que ver con el momento en el que se realice y de cómo se orqueste el conjunto total de procesos (Braaksma et al, 2004). Por ello, entre los resultados obtenidos, son destacables los siguientes. En primer lugar, en tres de las cuatro parejas hay un momento en el que planifican el objetivo de la tarea: en las dos del programa de EMPPG y en la que sigue el peor proceso del programa de EEP. Ésta última planifica acerca del objetivo global de la tarea dándonos a entender que su representación de la misma, o lo que, al menos, manifiestan acerca de lo que tienen que hacer, está muy alejada de lo que realmente significa hacer una síntesis; más concretamente, simplifican la tarea entendiéndola como la yuxtaposición de un resumen de cada uno de los textos fuente. La otra pareja, que no planifica explícitamente el objetivo de la tarea, parece compensar esta ausencia mediante un mayor equilibrio entre las planificaciones de carácter global y local en lo que se refiere a la

organización y el contenido del texto. Por el contrario, las dos parejas del programa de EMPPG sí planifican el objetivo de la tarea, tanto globalmente, como de manera más local. La pareja que sigue el mejor proceso hace una planificación muy concreta y concisa al principio de la tarea, mientras que la que sigue el peor proceso planifica globalmente en varios momentos, unas por abstracción, en los que se planifican globalmente algunos aspectos relevantes de la tarea, y otras por analogía, en las que se alude a tareas similares hechas anteriormente (Hayes y Nash, 1996). Estos resultados pueden estar relacionados, en parte, con la calidad del producto final que entregaron ya que, según un estudio previo (Braaksma et al, 2004), representarse la tarea tiene un efecto positivo si se hace al principio pero negativo si se hace al final.

En segundo lugar, vemos que, en líneas generales, en todas las parejas el objeto más frecuente del proceso de planificación es el contenido del texto y la organización del mismo, ambos aspectos vinculados al *qué decir* (Bereiter y Scardamalia, 1987). No obstante, sólo en las dos parejas del programa del EMPPG se hacen cargo del *cómo decirlo*, yendo más allá de los aspectos más puramente ligados con la corrección gramatical, la ortográfica y con dónde poner específicamente cada idea. En estudios previos se plantea una posible relación entre realizar una planificación retórica, en el sentido de preguntarse por el propósito de la tarea y la audiencia, con textos de mejor calidad (Carey et al., 1989). Esto es algo que ocurre en ambas parejas del programa de EMPPG, especialmente la que sigue el mejor proceso, donde los estudiantes se preguntan acerca de cómo decir las cosas en relación a la audiencia, el estilo y el tono que quieren que tome su texto, así como si es necesario manifestar abiertamente la opinión o si, por el contrario, consideran que, para el objetivo de su texto, es mejor que se desprenda de los argumentos que exponen y de la manera en la que los manejan.

En lo que se refiere al otro gran proceso metacognitivo, el de supervisión de la tarea, apuntábamos ya en los resultados que sólo las dos parejas del programa de EMPPG ponen en marcha procesos de supervisión online, es decir, comprueban de forma continuada que va todo bien sin que esto sea una respuesta directa a la detección de un problema concreto. Sin embargo, y sin restarle por supuesto importancia a este resultado, creemos que es necesario apuntar en este momento que uno de los grandes problemas de este trabajo es la forma de acceso a lo que los estudiantes piensan; lo cual, de todas formas, no es un problema de este estudio en concreto, ni del campo de la lectura y de la escritura en general, sino más bien del objeto mismo de la psicología cognitiva. A pesar de no haber usado protocolos en voz alta en



una tarea individual, cuyos problemas han sido ya ampliamente discutidos (Janssen, van Waes y van den Bergh, 1996), asumimos que, ni lo que los estudiantes dicen en una discusión es todo lo que piensan, ni tal vez pensaban aquello que dijeron de la manera en que nosotras lo entendimos. Ésta es una preocupación que ha estado presente de forma constante a lo largo de los análisis y que creemos que puede haber afectado especialmente a algunas categorías, como es el caso concreto de la supervisión online o comprobación del proceso. Si, como entendíamos teóricamente en la propia creación de la categoría, la supervisión online tiene lugar de forma constante y no responde a ningún requerimiento o problema surgido a lo largo de la tarea, podría haber estado teniendo lugar sin que dijeran nada al respecto; es más, esa sería la forma natural de acontecer: no interrumpiendo la tarea, ocurriendo de forma paralela mientras los estudiantes se ocupaban de otra cosa (Flower et al., 1986). Por tanto, con nuestros resultados podemos afirmar que las dos parejas del programa de EMPPG sí van comprobando a lo largo de la tarea que todo va bien, o más bien, que dicen cosas que nos hacen entender que hacen eso, pero no podemos tener seguridad acerca de que las otras dos parejas no lo hagan por la propia naturaleza silenciosa de este proceso. Adicionalmente, en cuanto a las verbalizaciones que aluden al otro tipo de supervisión, la que surge cuando se detectan problemas, vemos que, por un lado, no ocurre apenas en la pareja que sigue el peor proceso del programa de EMPPG, es decir, que van supervisando online si va todo bien y, efectivamente, les parece que va todo bien, aunque luego escriban un texto de no muy buena calidad; y por otro lado, que este tipo de supervisión tiene lugar especialmente en las dos parejas que siguen el mejor proceso de cada uno de los programas y que, además, escriben los textos de mejor calidad.

En lo que respecta a los procesos cognitivos que podemos inferir que tienen lugar por lo que los estudiantes dicen, vemos que son indudablemente más frecuentes en las dos parejas de EMPPG, tanto más que en la pareja que sigue el peor proceso del programa de EEP no ocurre, y que, además, el proceso de construcción de argumentos destaca frente a la identificación de ideas en los textos fuente. Este resultado es esperanzador teniendo en cuenta que alude a un proceso seguido por los estudiantes tras participar en un programa de instrucción. En trabajos previos (Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009; Solé et al, 2013), en los que se atendían a los procesos puestos en marcha por los estudiantes de secundaria al realizar una síntesis, se apuntaba el hecho de que los estudiantes apenas elaboran o construyen las ideas que reflejan en sus textos. No obstante, aunque sí aportamos en los resultados una

breve distinción acerca de las distintas maneras que cada una de las parejas tenía de elaborar los argumentos de los textos fuente, nos parece especialmente necesario pulir esta categoría de análisis en concreto. No podemos dejar de lado que si, como hemos recalcado en numerosas ocasiones a lo largo del texto, consideramos la argumentación como un proceso dialógico (Camps, 1995), el diálogo que tiene lugar entre los estudiantes en torno a la construcción de argumentos, la forma en la que los manejan, etc., es uno de los aspectos claves de la tarea y sería necesario, por tanto, que quedara recogido en las categorías de estudios posteriores.

Por último, para valorar la complejidad o calidad del proceso que siguen los estudiantes, lo importante no es el tiempo total dedicado a, por ejemplo, los procesos de supervisión, planificación o revisión del texto, sino cuándo ocurre cada uno de ellos, cómo es y a qué responde. Por tanto, es necesario poner en relación los procesos puestos en marcha por las parejas y la calidad de los textos que escribieron atendiendo a los patrones generales de actividad. Antes, sin embargo, sí creemos importante destacar que los dos mejores textos, correspondientes, además, a las dos parejas de cada programa que siguieron el mejor proceso, aunque se corresponden con patrones de actividad muy diferentes, tienen en común que pertenecen a las dos parejas con un buen nivel de competencia lectora y una puntuación por encima de la media en la síntesis pre intervención. Ambas variables, que resultaron ser significativas en nuestros análisis del estudio anterior, también jugaban un papel importante en estudios previos en los que se atendía a los procesos que seguían los estudiantes al realizar una tarea de este tipo (Spivey, 1984, 1988 y Spivey y King, 1989) o evaluaban el avance de los estudiantes tras un programa de intervención (Hammann y Stevens, 2003).

En cuanto a los patrones de actividad, aunque nuestro estudio recoge el proceso seguido por una pareja, que además, ha participado en un programa de instrucción, nuestros resultados son similares a los de trabajos previos como el de McGinley (1992): las actividades típicas de lectura y escritura van cambiando a lo largo de la tarea, de forma que hay actividades que se realizan típicamente al principio y otras al final, sin que esto signifique necesariamente que el patrón seguido sea más o menos lineal, o más o menos recursivo, en el sentido en el que Lenski y Johns (1997) lo entendían, sino que esto está más estrechamente relacionado con el hecho mismo de que hay actividades que tienen más sentido en un momento que en otro. De esta manera, vemos que, en líneas generales, las cuatro parejas siguen una secuencia general de lectura de los textos fuente, escritura del propio texto y

relectura del mismo en el que van intercalando otras actividades de lectura y escritura y procesos cognitivos y metacognitivos. Dentro de las parejas del programa de EEP, la pareja que manifiesta lo que valoramos como un peor proceso, siguió lo que Solé y colaboradoras llaman una secuencia de acciones lineal/reproductiva (Solé et al., 2013): leen los textos fuente, hacen después una relectura corta de los mismos para, a continuación, ir escribiendo su texto con breves consultas a los textos fuente para copiar los argumentos tal y como allí aparecen. Puesto que, además, dialogan poco, los breves episodios de procesos metacognitivos o cognitivos aparecen esporádicamente, primero tras la lectura inicial de los textos fuente, y después intercalados en medio de la tarea. Ya, por último, antes de entregar el texto y darlo por terminado hacen una relectura, muy breve, de su texto sin modificar nada. Parecería, por tanto, que esta pareja sigue un proceso más orientado a “decir el conocimiento” más que a “transformarlo”.

La otra pareja, que también sigue un proceso claro de lectura, escritura y breve relectura final, sí tiene episodios más recursivos en los que aparecen verbalizaciones relacionadas con procesos cognitivos y metacognitivos, durante la parte de escritura del texto. Vemos que hacen paradas para planificar, discutir acerca de los argumentos y consultar de nuevo los textos fuente o releer su propio texto cuando lo creen oportuno, lo que sería, según la clasificación antes mencionada, una secuencia del tipo lineal/elaborativa (Solé et al. 2013).

En las otras dos parejas, las que participaron en el programa de instrucción de EMPPG, se suceden los diferentes episodios de actividad de diferente manera. De las dos parejas, en la que sigue un peor proceso, se distinguen momentos en los que parece que se encaminan ordenadamente al objetivo que previamente habían discutido y acordado, y otras en las que, por el contrario, parecen entrar en bucles de actividad poco eficaces y en las que los episodios de planificación de diferentes tipos se repiten de manera constante sin que parezca que reorienten o encaminen. Es por tanto, un patrón de actividades desorganizado, especialmente en la parte de la escritura del texto propiamente dicha. Aunque el análisis de cada uno de los procesos que realizan, visto de forma aislada, nos podría dar a entender que entienden la tarea y, por tanto, se aproximan a ella de forma compleja, cómo se suceden los unos a los otros parece responder más a una incongruencia entre lo que van haciendo y el objetivo que se habían marcado, lo que tiene efectos perniciosos en la tarea (Braaksma et al, 2004).

La otra pareja, que presenta con diferencia el patrón de actividades más rico y complejo de las cuatro parejas analizadas, sigue un proceso marcadamente recursivo, estratégico y claramente orientado a una meta. Probablemente esto tenga mucho que ver con el hecho de que planifican de forma que convierte una tarea abierta y mal definida en una tarea bien definida (Flower et al. 1989) que les permite ir planificando y reorientando la tarea en función de las necesidades de la misma (Hayes y Nash, 1996) sin perder de vista el objetivo final. Concretamente, en esta pareja, la lectura inicial e individual de los textos fuente va acompañada del subrayado de los mismos y de la toma de notas. Además, ponen en común lo que han leído y destacado cada uno de ellos en los textos para elaborar un producto intermedio que adopta la forma de un esquema donde recogen las relaciones entre los argumentos de ambos textos y el orden en el que consideran oportuno incluirlos en su texto. Durante la escritura del texto consultan el esquema, van supervisando lo que hacen y actualizando las decisiones previamente tomadas según los requerimientos que van surgiendo en el transcurso de la tarea. Por último, es especialmente destacable el hecho de que casi la mitad de la segunda sesión, o lo que es lo mismo, un cuarto del tiempo total de la tarea, lo dedican a revisar el texto y a hacer modificaciones en el mismo. Este amplio episodio comienza con la relectura completa del propio texto, en el que van modificando cosas, tanto de contenido, como de estructura general. Tras esto, vuelven a leer los textos fuente para comprobar que su síntesis recoge lo esencial de ambos textos a la vez que incorpora su postura y, tras esto, vuelven a leer de nuevo su texto tomando nuevas decisiones sobre aspectos que consideran necesario cambiar. Vuelven, después, a leer de nuevo su texto y, antes de entregarlo, realizar numerosas modificaciones finales.

Por tanto, nuestros resultados aportan conclusiones similares a las de trabajos previos (Mateos et al., 2008; Mateos y Solé, 2009): la relación entre el proceso seguido y la calidad de los textos no es una relación lineal ni perfecta. Para poder, tal vez, comprender mejor la posible relación entre proceso y producto sería necesario hacer un análisis más pormenorizado entre la correspondencia entre aquello que dicen, discuten y toman decisiones y lo que finalmente aparece reflejado en el texto. Esto supondría realizar una comparación minuciosa del texto que tienen en mente realizar y el que finalmente componen, sobre todo teniendo en cuenta que, al igual que la escritura no es la transcripción literal del discurso hablado, la escritura por parejas de una síntesis argumentativa, en este caso, tampoco es la transcripción literal de la discusión de ideas y de las decisiones tomadas por dos personas, aunque

compartan, en un principio, la misma meta. Además, el hecho de que por falta de tiempo durante la instrucción no pudiéramos ahondar en el proceso de composición del texto en sí pudo haber minimizado el impacto de la intervención e influir en la posible distancia entre lo que los estudiantes hablaban y lo que finalmente quedaba recogido en su texto. En vistas de esta importante limitación del estudio, consideramos que sería necesario dilatar en el tiempo la intervención, de forma que se pudiera trabajar la escritura del texto propiamente dicha, o la textualización, como la llaman los autores clásicos, de forma más detallada y específica. Por otro lado, si además realizáramos un análisis pormenorizado de los diferentes rastros, tales como el subrayado de los textos fuente, la toma de notas, los borradores, etc., podríamos hacer un seguimiento más fiel del proceso seguido por los estudiantes, viendo, por ejemplo, qué ideas aparecen a lo largo del proceso y luego no quedan recogidas en el texto, etc.

A modo de breve conclusión, sí parece, según los análisis realizados tanto con las categorías por separado, como mediante los patrones de actividad, que el proceso seguido por las parejas de uno y otro programa son diferentes y que dichas diferencias son acordes a lo trabajado en cada una de las modalidades de intervención. Sin embargo, en vistas de proponer mejoras en el programa puesto a prueba, y en base a la poco clara relación entre el proceso seguido y el producto entregado por los estudiantes, creemos que es conveniente ahondar en el proceso de escritura propiamente dicho o, expresado de otra manera, a la reconversión del discurso oral, o a las ideas que han pensado, en el formato propio de la escritura.



## Capítulo VI

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

#### 6. 1 Discusión y conclusiones finales

Con el fin de facilitar la lectura de las conclusiones finales, comenzaremos retomando de forma resumida los principales resultados de los tres estudios que conforman esta tesis. Para ello, en las Tablas 15 y 16 recogemos, respectivamente, el contenido de cada una de las sesiones de los programas llevados a cabo y los resultados más relevantes en relación a nuestras hipótesis de los estudios 1 y 2. Adicionalmente, en la Tabla 17 ordenamos, según su complejidad, las actividades de lectura y escritura, los procesos cognitivos y metacognitivos y los patrones generales de actividad de las dos parejas de cada programa analizadas en el estudio 3 y los ponemos en relación con la calidad de los productos realizados.

Tabla 15. *Resumen sesiones programas de los estudios 1 y 2*

|              | Estudio 1. (3º E.S.O.)   |   | ¿Cuándo?                   |                       | Estudio 2 (1º DE BACHILLERATO)   |   |
|--------------|--|---|----------------------------|-----------------------|--|---|
| Nº DE SESIÓN | <i>Enseñanza explícita<br/>feedback y<br/>práctica<br/>colaborativa</i>              | <i>Enseñanza explícita,<br/>feedback,<br/>modelado,<br/>práctica<br/>colaborativa y<br/>guía de LyE</i> |                            |                       | <i>Enseñanza explícita,<br/>ejercicios<br/>y práctica<br/>colaborativa</i> | <i>Enseñanza explícita,<br/>modelado,<br/>práctica guiada,<br/>práctica<br/>colaborativa y<br/>guía</i> |
| 1            | Comprensión lectora  |   | 1 sesión<br>a la<br>semana | Semana 1              | Comprensión lectora<br>Creencias de Escritura                              |   |
| 2            | Creencias de Escritura<br><b>SÍNTESIS INICIAL</b>                                    |   |                            |                       | <b>SÍNTESIS INICIAL</b>  |   |
| 3            | Enseñanza explícita  |   |                            | Semana 2              | Enseñanza explícita  |   |
| 4            | Síntesis en<br>parejas con<br>feedback<br><i>online</i> y<br>feedback de<br>producto | Modelado  |                            |                       | Ejercicios con<br>argumentaciones  | Modelado  |
| 5            | Síntesis en<br>parejas con<br>feedback<br><i>online</i> y<br>feedback de<br>producto | Síntesis en<br>parejas con<br>feedback<br><i>online</i> y<br>feedback de<br>producto<br>(+ Guía)        |                            |                       | Práctica guiada  |   |
| 6            |  |   |                            | Semana 3              | Síntesis por parejas   | Síntesis por<br>parejas + Guía  |
| 7            | Síntesis en<br>parejas con<br>feedback de<br>producto                                | Síntesis en<br>parejas con<br>feedback de<br>producto<br>(+Guía)  |                            |                       |  |   |
| 8            | <b>SÍNTESIS FINAL</b>  |   |                            | <b>SÍNTESIS FINAL</b> |  |   |

Tabla 16. Resumen de las hipótesis y de los principales resultados de los estudios 1 y 2

| Análisis  | Estudio1   | Estudio 2  |
|---|--|--|
| <b>EFICACIA DE LOS PROGRAMAS</b><br><br><u>ANCOVA 2X2</u><br>-Factor intersujeto: Programa intersujeto.<br>-Factor intrasujeto: tiempo.<br>- Covariable: comprensión lectora. | <b>Hipótesis:</b><br><br>(1) <b>Esperábamos que los estudiantes de los dos programas avanzaran en la selección de argumentos, la elaboración de los mismos, la integración intra e intertextual y la estructura del texto, pero;</b><br><br>(2) <b>Esperábamos que los estudiantes del programa con modelado y guía avanzasen más.</b> | <b>Resultados:</b><br><br>Avanzaron los estudiantes de ambos programas en la selección y la elaboración de argumentos, en la integración intratextual y en la estructura del texto. En la integración intertextual sólo avanzaron los estudiantes del programa con modelado y guía.<br><br>La <i>comprensión lectora</i> no fue significativa en los análisis.   |
|   |  | <b>Hipótesis:</b><br><br>(1) <b>Esperábamos que los estudiantes de los dos programas avanzaran en la calidad de los textos que escriben en cuanto a la selección de los argumentos de los textos fuente, la elaboración e integración de los mismos y la estructura del texto, pero;</b><br><br>(2) <b>Esperábamos que los estudiantes que participaron en el programa que incluía el modelado de la tarea, la práctica guiada y el apoyo de una guía avanzasen más.</b> |
|   |  | <b>Resultados:</b><br><br>Sólo avanzaron los estudiantes del programa con modelado, práctica guiada y guía en todos los criterios de valoración de las síntesis argumentativas.<br><br>La <i>comprensión lectora</i> fue significativa para los criterios de selección y elaboración de argumentos y en la integración intertextual.   |



|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <p><b>INTERACCIÓN<br/>CREENCIAS Y<br/>TIPO DE<br/>PROGRAMA</b></p> <p><u>ANCOVA 2x2</u></p> <p>- Factores<br/>intersujeto:<br/>creencias de<br/>escritura y<br/>programa.<br/>-Covariables:<br/>comprensión<br/>lectora y<br/>puntuación pre.</p> | <p><b>Hipótesis:</b></p> <p>(3) <b>Esperábamos que los estudiantes con una puntuación alta en la escala epistémica del cuestionario de creencias acerca de la escritura obtuvieran puntuaciones más altas en la selección y la elaboración de argumentos, la integración intra e intertextual y en la estructura del texto que los estudiantes con puntuaciones bajas.</b></p> | <p><b>Resultados:</b></p> <p>Encontramos interacción entre las creencias y el tipo de programa en la selección y elaboración de argumentos y en la integración intertextual: dentro del programa con modelado y guía los estudiantes altos en creencias obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes bajos en creencias.</p> | <p><b>Hipótesis:</b></p> <p>(3) <b>Esperábamos encontrar una interacción entre las creencias acerca de la escritura académica y el tipo de programa de forma que, dentro del programa de EMPPG los estudiantes con creencias más epistémicas obtuvieran puntuaciones más altas en los criterios de valoración de los textos tras la aplicación del programa que los estudiantes con creencias menos epistémicas.</b></p> | <p><b>Resultados:</b></p> <p>Encontramos interacción entre las creencias y el tipo de programa en la integración intratextual y en la estructura del texto: dentro del programa con modelado, práctica guiada y guía los estudiantes altos en creencias obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes bajos en creencias.</p> |
|---|--|---|--|---|

Dado que al final de los estudios ya expusimos las conclusiones específicas que podían derivarse de los resultados de cada uno de ellos por separado, consideramos que en este capítulo resulta más interesante retomar los grandes interrogantes que motivaron esta tesis doctoral.

Los programas de intervención de los estudios 1 y 2 fueron diseñados bajo una misma lógica (instruir en las estrategias de autorregulación necesarias mediante la visibilización de los procesos que subyacen a la escritura de un texto) y perseguían el mismo objetivo (enseñar a los estudiantes a escribir mejores síntesis argumentativas a partir de la lectura de textos que presentan visiones contrapuestas sobre un tema determinado). El estudio 3 pretendía, a grandes rasgos, comprender cuál es el proceso que siguen los estudiantes al elaborar en parejas un texto después de haber participado en las sesiones de dicho programa.

Tanto en la literatura del campo de la argumentación escrita (Ferretti et al, 2000, 2009; Perkins, Farady y Bushey, 1991; Song y Ferretti, 2013), como en la del campo de la escritura a partir de fuentes (Lenski y Jones, 1997; Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009; McGinley, 1992; Segev-Miller, 2004; Solé et al, 2013; Spivey y King, 1989), podíamos encontrar cuáles son las grandes dificultades a las que se enfrentan, o que presentan, los estudiantes en tareas de uno u otro tipo, destacando sobre todas la de contemplar argumentos de una postura contraria a la propia e incluirlos en el texto de manera integrada. Además, numerosos trabajos que anteceden al nuestro, y que ponen de manifiesto que son más exitosas las intervenciones en escritura que se basan en el proceso en lugar de en el producto (Hillocks, 1984), aportan bastante conocimiento acumulado acerca de las metodologías de enseñanza que parecen ser más eficaces en la enseñanza de la argumentación escrita (De la Paz, 2005; De la Paz y Felton, 2010; Del Longo y Cisotto 2013; Graham y Perin, 2007; Graham et al, 2013; Song y Ferretti, 2013, entre otros) y en la escritura a partir de fuentes (Boscolo et al., 2007; Hammann y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez et al, 2011). Por tanto, dos de las tres grandes preguntas que podemos hacernos tras la realización de los estudios empíricos son las siguientes: ¿son estas metodologías adecuadas, también, en el caso de la argumentación escrita a partir de fuentes que presentan visiones contrapuestas sobre un tema determinado? ¿Sirven, entonces, estas formas de enseñanza para afrontar las dificultades específicas que suelen presentar los estudiantes en cuanto a los textos que escriben y al proceso seguido para ello?

Adicionalmente, la tercera pregunta que motivaba este trabajo era si las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes podrían influir en cómo éstos se benefician, o no, de las ayudas ofrecidas por formas de enseñanza a las que subyace una manera de entender la escritura como una herramienta para construir conocimiento. De esta manera, nuestra pregunta era: ¿juegan las creencias un papel en el aprendizaje de los estudiantes de la escritura a partir de fuentes?

En base a los resultados de nuestro trabajo, veamos en qué medida hemos podido dar respuesta a estos interrogantes.

*¿Cuál es la eficacia de las metodologías de enseñanza empleadas en el aprendizaje de la escritura de una síntesis argumentativa a partir de fuentes? ¿Inciden estas metodologías en las dificultades específicas que presentan los estudiantes?*

Para dar respuesta a nuestras dos primeras preguntas, conviene retomar muy brevemente los resultados específicos de los estudios 1 y 2. En primer lugar, tanto los estudiantes de tercero de la E.S.O que participaron en un programa con enseñanza explícita, práctica colaborativa y feedback, como aquellos que, además, recibieron una sesión de modelado y contaban con el apoyo de una guía de lectura y escritura avanzaron por igual, a excepción de en la integración intertextual, donde sólo los estudiantes del programa más completo avanzaron. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en el caso del segundo estudio, realizado con alumnos de 1º de Bachillerato, donde los resultados son sustancialmente diferentes: sólo mejoraron, en todos los criterios de valoración de la calidad del texto, los estudiantes del programa con enseñanza explícita, modelado, práctica guiada, práctica colaborativa y guía, frente a los estudiantes que recibieron sólo enseñanza explícita, realizaban ejercicios con argumentaciones y participaron en dos sesiones práctica colaborativa.

Muchos de los trabajos de intervención, bien en argumentación escrita (De la Paz, 2005; De la Paz y Felton, 2010; Del Longo y Cisotto, 2013; Gárate et al, 2007, entre otros), bien en escritura a partir de fuentes (Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez et al., 2011) utilizaban un grupo cuasi control como comparación. Como ya hemos expuesto anteriormente, nosotras partimos de la idea de que, indudablemente, comparar enseñar algo con no hacerlo puede sobredimensionar el impacto o beneficio del programa puesto a prueba. Por lo tanto, nos parecía más interesante y pertinente saber si la forma de enseñanza que

nosotras proponíamos añada algo a la forma habitual en la que se enseña en las aulas. Es desde este planteamiento cómo creemos que ha de valorarse la eficacia, o el aporte, de determinadas formas de enseñanza. Sería injusto afirmar sin más que los estudiantes no aprenden a argumentar por escrito en las aulas de secundaria con las metodologías que suelen emplearse; lo que nos interesa es saber si enseñarlo de otra manera es mejor. Visto así, antes de discutir específicamente la eficacia de nuestro programa, podemos hacer dos sencillas afirmaciones acerca de los programas usados como comparación. La primera es que explicar solamente a los estudiantes qué han de hacer, sin otro tipo ayuda extra que realizar ejercicios a continuación y elaborar un texto en parejas, es una metodología de enseñanza que no resulta ser suficiente para el aprendizaje de la escritura de síntesis argumentativas, si entendemos que en este tipo de textos hay que seleccionar los argumentos de los textos fuente, elaborarlos y presentarlos conectados en una estructura típica que responda al objetivo del texto. La segunda afirmación es que el feedback, que introdujimos en el estudio 1 entendiéndolo erróneamente como una práctica tradicional de enseñanza, parece ser, como muchos estudios demuestran (Duijnhouwer, Prins y Stokking, 2012; Gielen et al. ,2010; Nelson y Schunn, 2009; Peterson y Portier, 2014; Strijbos, Narciss y Dünnebier, 2010; Walker, 2009; Wingate, 2010, entre otros), un recurso extremadamente potente cuando se realiza de la manera adecuada. Tan potente que, en el caso de la elaboración de argumentos, la selección de los mismos, la integración intratextual y la estructura del texto, incluir en una secuencia de enseñanza el modelado de los procesos y una guía de lectura y escritura no parece añadir beneficio. Consideramos que este resultado es especialmente interesante.

Adicionalmente, vimos que, en la escritura de síntesis, la integración de la información contenida en las distintas fuentes en el propio texto es el aspecto más difícil de realizar con éxito para los estudiantes de distintos niveles educativos (Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009). También, en la argumentación escrita, el juego de la argumentación-contrargumentación, o la inclusión no sólo de argumentos, sino también de contraargumentos dentro del propio texto, es uno de los aspectos en los que los estudiantes presentan mayores dificultades (Nussbaum, 2008; Song y Ferretti, 2013, entre otros). Por estas razones, es necesario prestar especial atención a este aspecto de la escritura de una síntesis argumentativa para poder valorar con mayor precisión el éxito de determinadas formas de enseñanza en este campo en concreto. Siendo éste el caso, sí podemos afirmar que las metodologías de enseñanza encaminadas a visibilizar los procesos que subyacen a la

escritura de un texto ofrecen una ayuda adicional para los estudiantes que la enseñanza explícita y la práctica colaborativa por sí solas, o incluso el feedback, no parecen aportar, según los resultados encontrados en nuestros estudios.

En lo que atañe ya exclusivamente al programa puesto a prueba, el hecho de haber encontrado resultados tan diferentes respecto a la eficacia del programa en un estudio y en otro al compararlos con formas de enseñanza más próximas a la tradicional, nos suscita varias preguntas acerca del grado de ayuda que necesitan los estudiantes y a la forma específica que ha de tomar ésta. No obstante, tratar de comparar de forma pormenorizada los resultados de ambos estudios, en vista de extraer conclusiones de cada uno de ellos en particular, resultaría una tarea ardua y, tal vez incluso, inapropiada. Entre en un estudio y otro no sólo varía la edad de los estudiantes, sino que también varios componentes de la intervención fueron añadidos, eliminados o modificados sustancialmente. Por ello, creemos que su puesta en común nos ha de servir más para motivar interrogantes que para dar respuestas.

En primer lugar, pensamos que estas diferencias pudieron deberse a la ausencia del feedback en el segundo estudio o, tal vez, al traspaso de control más progresivo que tuvo lugar en el segundo estudio por la inclusión de la sesión de práctica guiada. Podría ser, incluso, que la confluencia de ambos cambios, que hizo que aumentara significativamente la distancia entre las ayudas ofrecidas por el programa que queríamos poner a prueba y el que utilizamos como comparación, estuviera explicando estos resultados. Por tanto, si lo que nos ocupa es saber qué formas específicas de enseñanza (feedback, modelado, etc.) son más eficaces que otras al aplicarlas de forma aislada, consideramos que, tal y como diferentes estudios de intervención en la enseñanza de la escritura vienen haciendo en los últimos tiempos (Glaser y Brunstein, 2007, por ejemplo), deberíamos, entonces, diseñar intervenciones en las que fuera posible comparar claramente un tipo de metodología con otra. En el caso concreto de este trabajo, optamos por combinar metodologías, interesándonos más el resultado de la suma de las partes como un todo que cada una de las partes en sí mismas. Bajo esta mirada, podemos concluir, en definitiva, que el modelado y la guía, los dos componentes centrales de nuestra intervención, son metodologías y/o recursos adecuados para enseñar lo que pretendíamos: escribir una síntesis argumentativa a partir de la lectura de textos que presentan visiones contrapuestas. Además, inciden en el aspecto nuclear de este tipo de textos, es decir, en la integración de argumentos y contraargumentos.

Tabla 17. *Complejidad de las actividades y los procesos puestos en marcha por las parejas del estudio 3*

| Complejidad                        |                            |                              |                               |                               |
|------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|                                    | -                          |                              |                               | +                             |
| Actividades de lectura y escritura | Pareja de EEP/Peor Proceso | Pareja de EEP/Mejor Proceso  | Pareja de EMPPG/Peor Proceso  | Pareja de EMPPG/Mejor Proceso |
| Procesos Metacognitivos            | Pareja de EEP/Peor Proceso |                              |                               | Pareja de EMPPG/Mejor Proceso |
|                                    |                            |                              |                               | Pareja de EMPPG/Peor Proceso  |
|                                    |                            |                              |                               | Pareja de EEP/Mejor Proceso   |
| Procesos Cognitivos                | Pareja de EEP/Peor Proceso | Pareja de EEP/Mejor Proceso  | Pareja de EMPPG/Peor Proceso  | Pareja de EMPPG/Mejor Proceso |
| Patrones generales de actividad    | Pareja de EEP/Peor Proceso | Pareja de EEP/Mejor Proceso  |                               | Pareja de EMPPG/Mejor Proceso |
|                                    |                            | Pareja de EMPPG/Peor Proceso |                               |                               |
| Calidad de la síntesis en parejas  |                            |                              |                               |                               |
|                                    | -                          |                              |                               | +                             |
| Calidad del texto global           | Pareja de EEP/Peor Proceso | Pareja de EMPPG/Peor Proceso | Pareja de EMPPG/Mejor Proceso | Pareja de EEP/Mejor Proceso   |

Respecto a lo que los resultados del tercer estudio nos pueden decir acerca de la eficacia de los programas y sobre las dificultades de los estudiantes, podemos empezar concluyendo que, efectivamente, el proceso seguido por las parejas que participaron en un programa y en otro es diferente y que, incluso, recogiendo lo que dice la literatura es, a grandes rasgos, mejor en el caso del programa de EMPPG en lo que a un uso de la escritura como una herramienta para construir conocimiento se refiere. Puesto que estos resultados han sido ya ampliamente discutidos en el estudio 3, no nos extenderemos de nuevo sobre ello.

Ahora bien, es extremadamente complicado establecer relaciones claras entre la calidad de los textos escritos por los estudiantes y el proceso que han seguido para ello, como ya apuntaban estudios previos realizados con protocolos en voz alta en tareas individuales (Mateos et al, 2008; Mateos y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Solé et al, 2013). A la afirmación realizada por Miras (Miras, 2000) de que el texto escrito es opaco en cuanto al proceso de escritura que entraña, tras el análisis del proceso seguido por nuestros estudiantes podríamos añadir que el proceso seguido tampoco nos da pistas inequívocas de cómo va a ser el texto resultante. Qué ocurre entre un hecho y otro es uno de los grandes interrogantes en el campo, no sólo por lo que su respuesta puede aportar a este campo de investigación, sino también a la misma enseñanza de la escritura.

*¿Qué papel juegan las creencias acerca de la escritura académica en el aprendizaje de los estudiantes?*

Scardamalia, Bereiter y Steinbach (1984) apuntaban hace tres décadas que el gran reto en la enseñanza de la escritura es conseguir que los estudiantes pasen de entenderla como una forma de “decir el conocimiento” a considerarla una herramienta para “transformarlo”. Entendemos, entonces, que de esta afirmación se podría desprender, también, la idea de que la forma de enfrentarse a la escritura y a su aprendizaje tendrá relación con lo que los estudiantes piensen sobre qué es escribir. Por ello, nuestra tercera hipótesis, apenas tentativa dado que no encontramos estudios previos en la literatura, era que la compatibilidad, o no, de las creencias acerca de la escritura que mantienen los estudiantes podría influir en cómo éstos se benefician de las ayudas o metodologías de enseñanza ofrecidas. En ambos estudios encontramos resultados que apuntan en ese sentido. En el caso del estudio realizado con estudiantes de 3º de la E.S.O., esta interacción se produjo en lo relativo a la selección de argumentos, la elaboración de los mismos y la integración intertextual, mientras que en 1º de Bachillerato fue precisamente en los otros dos criterios de valoración de una síntesis argumentativa, la integración intratextual y la estructura. El porqué de la disparidad de estos resultados lo desconocemos. Sí podemos apuntar, como ya hicimos en las conclusiones relativas a los dos primeros estudios, que la complementariedad entre la forma en que se enseña y la manera en la que los estudiantes entiendan la tarea a la que se enfrentan juega un papel en el aprendizaje de los estudiantes. Ya en los estudios iniciales de Flower sobre escritura (Flower, 1979; Flower y Hayes, 1980) se señalaba que cómo los estudiantes se representen la tarea tiene mucho que ver con lo que luego hacen. Esto es algo que también

apoyan los resultados de los trabajos que exploran las relaciones entre creencias de escritura y calidad de los textos escritos por los estudiantes de secundaria (Villalón y Mateos, 2009, entre otros), donde los estudiantes con una visión de la escritura como una herramienta para construir conocimiento escriben textos de mejor calidad. Lo que aporta nuestro estudio, entonces, es la idea de que, además, cuando se quiere enseñar a escribir bajo una mirada acorde a esa manera de entender la escritura, la compatibilidad entre las creencias y la metodología de enseñanza parece tener un papel en el aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, y a modo de cierre, tras la realización de los estudios de esta tesis podemos extraer tres grandes conclusiones. En primer lugar, el programa puesto a prueba, y que persigue enseñar a los estudiantes a usar de forma efectiva las estrategias de autorregulación necesarias durante la composición de un texto argumentativo a partir de fuentes, sirve para ayudar a los estudiantes, en pocas sesiones, a escribir textos de mayor calidad en lo que a la selección, elaboración, integración y organización se refiere y a seguir, para ello, un proceso más estratégico y recursivo. En segundo lugar, con las metodologías de enseñanza empleadas en este estudio se consigue hacer frente a la mayor dificultad a la hora de escribir una síntesis argumentativa: la integración de argumentos y contraargumentos. Por último, parece que nuestra hipótesis tentativa acerca del posible papel de las creencias de los estudiantes en cuanto a la escritura académica nos ha permitido atender a, y entender, una de las variables personales de los estudiantes que afectan a cómo éstos se apropian de las ayudas ofrecidas en el programa de enseñanza.

## **6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Por supuesto, es indudable que nuestros estudios presentan una serie de limitaciones, algunas de ellas más importantes que otras, a las que necesariamente hay que prestar atención. Tal y como comentábamos anteriormente, en la parte referente a las conclusiones generales de la tesis, al final de cada uno de los estudios ya discutimos las limitaciones específicas de cada uno de ellos, por lo que aquí retomaremos sólo las más importantes o generales con el objetivo de no repetirnos en exceso.

A grandes rasgos, podemos distinguir dos tipos de limitaciones. Por un lado, algunas de las limitaciones de nuestra tesis se refieren a aspectos de los programas, o del diseño, que, una



vez vistos los resultados de nuestro trabajo, consideramos que deberíamos haber enfocado de otra manera. Por otro lado, encontramos también limitaciones que tienen que ver con cuestiones relevantes en la escritura argumentativa que no contemplamos en nuestro estudio. Para no quedarnos en una simple descripción de lo que debíamos haber hecho y no hicimos, iremos conectando, tanto un tipo como otro de limitaciones, o problemas, con futuras modificaciones o líneas de investigación que pudieran derivarse de esta tesis.

Sin lugar a dudas, la primera gran limitación de nuestro trabajo está estrechamente ligada con el diseño de los programas. Por la manera en la que diseñamos los programas se hace muy difícil establecer conclusiones acerca del impacto concreto de las distintas metodologías empleadas. Dado que, como hemos mencionado al principio, ya hemos discutido esta limitación en las conclusiones específicas de los estudios 1 y 2, diremos sólo de nuevo que en estudios futuros sería conveniente, si lo que nos interesa es saber cómo de eficaz es una metodología concreta, tenerlo en cuenta en el diseño y hacer intervenciones en las que se comparen las metodologías específicas de una en una. Sobre todo, nos parece especialmente relevante entender el peso por separado que tienen el modelado y la guía, dado que son los dos componentes centrales de nuestro trabajo. Nosotras abordamos ambos recursos como complementarios, o incluso la guía como extensión del modelado, bajo la lógica de llevar a cabo un traspaso de control más progresivo: primero el modelado del profesor; luego la práctica guiada, donde ya los estudiantes son responsables de dirigir la actividad pero todavía necesitan el apoyo del profesor y de la guía; luego la práctica colaborativa, sólo con la guía en este caso; y finalmente, la práctica individual sin ningún tipo de apoyo. No obstante, sería interesante comparar el modelado con la guía y, complementariamente, con la combinación de ambas metodologías.

En segundo lugar, relacionado también con el diseño del programa, consideramos fundamental ampliar la duración de la sesión de modelado, o incluso dedicar varias sesiones a ello, con el fin de poder contemplar en la misma el episodio de textualización, o escritura del texto en sí. Creemos que perfilar solamente en esta parte el contenido y la organización, mediante el uso de productos intermedios, no es suficiente, como bien nos da a entender el análisis de los vídeos del estudio 3 y la distancia que parece haber entre el texto que elaboran verbalmente y el que finalmente escriben.

En tercer lugar, en un diseño pre-post, donde sólo evaluamos el avance de los estudiantes tomando medidas antes y después de la implementación del programa, perdemos mucha información acerca de cómo es el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En un diseño como el nuestro habría sido realmente interesante incluir en los análisis las síntesis intermedias realizadas por los estudiantes mientras trabajaban en parejas, atender a los rastros que iban dejando (subrayado de los textos fuente, toma de notas, borradores, etc.), así como corregir los ejercicios realizados por los estudiantes del programa de EEP del estudio 2 y atender a lo que los estudiantes del programa de EMPPG escribieron al comienzo de la sesión de modelado acerca de lo que recordaban que habían hecho para escribir la síntesis pre-intervención. Todo esto nos habría permitido obtener un cuadro mucho más detallado y amplio acerca del efecto, y del propio transcurso, del programa. Asimismo, en el estudio de casos, habría sido pertinente hacer un seguimiento más detallado, como ya indicamos, de cómo el “texto ideal”, o aquel que iban moldeando mediante las decisiones que tomaban dialogando, se iba plasmando, o no, en su “texto real”, observando, para ello, las incongruencias y las semejanzas.

Adicionalmente, en futuros trabajos convendría atender más a la construcción y a la elaboración de argumentos y contraargumentos y a la integración de los mismos, tanto en las categorías de análisis de los productos escritos, como durante el diálogo de los estudiantes en la tarea en parejas. Haber abordado con más detenimiento estos aspectos habría sido mucho más coherente con todo lo expuesto en nuestra introducción teórica acerca de la argumentación como proceso dialógico (Camps, 1995, entre otros) y a los diferentes objetivos y estrategias argumentativas (Walton, 1989, 1996), trabajando, para ello, con textos reales, con diferentes consignas (persuadir, explorar posturas, etc.) y para diferentes audiencias. Ésta es una de las grandes limitaciones de este estudio en lo que al estudio de la argumentación se refiere y merecería, por tanto, tenerlo muy presente en estudios posteriores.

En último lugar, acerca del papel que juegan las creencias a la hora de aprender a hacer un uso epistémico de la escritura, consideramos que, más que limitaciones, nuestro estudio presenta o abre las puertas a muy diferentes preguntas de investigación. En lo que se refiere de forma más directa a estudios similares a este, sería conveniente aprovechar más la información que nos ofrece el cuestionario de creencias utilizado (Villalón y Mateos, 2009) explorando las diferentes facetas de la escritura, que evalúa: usos y funciones, planificación y

revisión. Esta información se podría poner en relación con el proceso que siguen los estudiantes al hacer la tarea.

### 6.3. Implicaciones educativas

Probablemente, comenzar el apartado acerca de las implicaciones educativas en una tesis de intervención diciendo que ésta es, con diferencia, la parte más importante del trabajo, sea como no decir nada. Sin embargo, no puedo resistirme a afirmarlo. Qué, de todo lo expuesto hasta ahora, puede ayudarnos a pensar en las mejores formas de enseñar es una pregunta que, necesariamente, ha de guiar este tipo de trabajos. No podría ser de otra manera. La mejor de las consecuencias posibles de este trabajo y, sin lugar a dudas, donde yo encontraría una auténtica satisfacción con esta tesis, sería que, más allá del tamaño del efecto de una variable u otra en un análisis estadístico, más allá también de que se cumplan las hipótesis, o de que no se falsen, hablando con propiedad, todo lo que aquí hemos contado, como mejor hemos podido, sirviera para que algún profesor o profesora, un docente, encontrara en los resultados de esta tesis y en los programas descritos, algo que se viera capaz de poner en práctica; algo que, por encontrarlo relevante y útil, y ojalá hasta apasionante, estuviera dispuesto a aprender a hacer, a llevarlo a cabo haciéndolo suyo y de sus estudiantes; en definitiva, a probar a ver *si funciona*.

Como apreciación general hemos de señalar que nuestro trabajo se inserta en la amplia y heterogénea línea de estudios de centrados en *aprender a argumentar*. No podemos olvidar, sin embargo, que dentro del sistema educativo es fundamental también contemplar la idea de *argumentar para aprender* (Rapanta, García-Mila y Gilabert, 2013). Si planteamos el aprendizaje de la argumentación como un objetivo mismo de la educación, no podemos, ni deberíamos, enseñarla en el vacío al margen de lo que realmente ocurre en las aulas, de lo que preocupa a los alumnos y de lo que atañe al sistema educativo en sí. Ciertamente es que los alumnos tienen dificultades para contemplar contraargumentos o puntos de vista diferentes al propio en sus argumentaciones, pero tampoco podemos decir que el currículum o los libros de textos que habitualmente se emplean en clase se los suelen ofrecer. Por ello, creemos que trabajar a partir de la lectura de textos contrapuestos dentro de las diferentes materias podría favorecer, no sólo el aprendizaje de la argumentación escrita en sí, sino un aprendizaje mucho más constructivo y significativo de los contenidos del currículum educativo y que ambos beneficios se retroalimentarían el uno al otro.

En lo que se refiere ya de forma más directa a los resultados de nuestros estudios, conviene resaltar, en primer lugar, que nuestro trabajo apoya muchas de las recomendaciones que ya recogíamos al principio del documento, tanto en el apartado de cómo enseñar a argumentar por escrito, como en el de cómo enseñar a escribir a partir de fuentes, entendiendo la escritura como una herramienta para construir conocimiento. Por encima de detalles o metodologías concretas, parece fundamental subrayar el hecho de que para producir un mejor aprendizaje resulta significativamente más eficaz basar la enseñanza de la escritura en el proceso de la misma que en el producto. No debemos olvidar, tampoco, que tanto escribir una síntesis como elaborar un texto argumentativo son dos tareas de escritura muy complejas, a las cuales los alumnos no están especialmente acostumbrados, y en las que, además, presentan serias dificultades cuando han de realizarlas. Por tanto, cuanto más progresivo sea el traspaso de control del profesor al alumno, mejores pueden ser también los resultados. Desde nuestra experiencia implementando el programa, podemos afirmar que los estudiantes se sienten, durante las primeras sesiones, como espectadores de una obra de teatro en la que se les habla en otro idioma. Para que algo que comienza siéndoles extraño no lo rechacen después como ajeno, es necesario ir traduciéndoles, poco a poco, cada una de las cosas que son fundamentales en la enseñanza de la escritura como una herramienta epistémica a un idioma en el que ellos se sientan cómodos y, sobre todo, competentes. Esto es especialmente relevante en la elaboración de productos intermedios, así como en lo que se refiere a los procesos metacognitivos de la planificación y la revisión. Generalmente, la mayoría de los alumnos entiende que su proceso de escritura va bien en la medida en que su texto va aumentando de longitud y les queda, por tanto, menos que decir. Esto hace que sea especialmente dificultoso todo lo que tenga que ver con aspectos de la escritura que no den lugar a un producto directamente observable; es decir que nos preparen para la acción, pero que ocurran en otro plano diferente al de la acción misma, como es la planificación, o que nos puedan, si es necesario, devolver a la casilla de salida, como podría ocurrir con la revisión del texto.

Tampoco es fácil que se interesen por la guía, probablemente porque en una tarea como es la síntesis, les puede resultar, a primera vista, demasiada carga de trabajo. Es importante convencerles, por tanto, de que la guía no añade trabajo, sino que lo resta. Para ello, es fundamental ir elaborando conjuntamente la guía de manera que, además de sentirla

como suya, lo que también ayuda, vean que van liberándose, en un primer momento, de cosas a recordar al apuntarlas en el papel.

Antes de terminar, si como planteábamos existe una relación de influencia mutua entre las creencias que mantienen los estudiantes y las prácticas en las que se ven habitualmente inmersos, es posible que uno de los motivos por los que los alumnos conciben la escritura básicamente como un mera forma de decir lo que saben sea porque, en cierta medida, se enseñe de esa manera, mediante una enseñanza más basada en el producto que en el proceso, mediante la realización de actividades de escritura que promueven un bajo nivel de elaboración personal y de construcción del conocimiento. Creemos, por tanto, que la implicación más directa en el ámbito educativo que se deriva de los resultados de esta tesis sea tener en cuenta que, cuando lo que se pretende es enseñar a escribir bajo una visión de la escritura como una herramienta para construir conocimiento, es necesario dedicar tiempo a trabajar la representación de la tarea, partiendo siempre de su idea inicial acerca de qué piensan ellos que es realizar una síntesis y que usos y funciones tiene escribir. Sería también pertinente ir retomando el tema de la representación de la tarea en diferentes momentos y con diferentes tipos de textos y tareas de escritura con el objetivo de acompañar a los estudiantes en un cambio de una visión de la escritura como una manera de decir el conocimiento a una visión de transformar el conocimiento.



## REFERENCIAS

- Alexander, P. A. (1997). Knowledge seeking and self-schema: A case for the motivational dimensions of exposition. *Educational Psychologist*, 32, 83-94.
- Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know?* New York: Academic Press.
- Baker, L., y Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. En S. E. Israel, y G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baron, J. (1988). *Thinking and deciding*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. En P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 695-713). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boletín Oficial del Estado, del 3 de enero de 2015. (Consultado el 27 de enero de 2015). Disponible: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.
- Boscolo, P., Arfé, B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Boscolo, P. Ariasi, N. Favero, L. y Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: how does it flow from Reading to writing? *Learning and Instruction*, 21, 467-480.
- Boscolo, P. y Mason, L. (2003) Topic knowledge, text coherence and interest: how they interact in learning from instructional texts. *The Journal of Experimental Education*, 7(2), 126-

- Bracewell, R.J., Frederiksen, C.H. y Frederiksen, J.D. (1982). Cognitive Processes in Composing and Comprehending Discourse. *Educational Psychologist*, 17(3), 146-164.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Britt, M.A., Perfetti, C.A., Sandak, R. y Rouet, J.F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. En S.R. Goldman, A.C. Graesser, y P.van den Broek (Eds.), *Narrative, comprehension, causality and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza. (Trabajo original de 1990).
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo, y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza Editorial.
- Castelló, M. (1995). Estrategias argumentativas: Escribir para convencer. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 6, 97-106.
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in writing* (pp. 49-78). Amsterdam: University Press.
- Castelló, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (2ª ed., pp. 185-217). Madrid: Antonio Machado.
- Castelló, M., y Milián, M. (1997) Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita. En M.L. Pérez Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de*



- estrategias desde el currículum* (pp.117-135). Barcelona: Horsori.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Cerdán, R. y Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology*, 100, 209-222
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Orlando: Harcourt Brace.
- Chartier, A.M. y Hébrad, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Madrid: Gedisa
- Coté, N., Goldman, S. & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational texts: Relations between processing and representing. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danoff, B., Harris, K.R. y Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Literacy Research*, 25(3), 295-322.
- Davies, S. (2010) Effective assessment in a Digital Age. Join information Systems Committee (JISC).UK (pp.10).
- De la Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education setting: improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning disabilities Research & Practice*, 14 (2), 92-106.
- De la Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academic diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.

- De la Paz, S. y Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning; effects on the writing performance and behaviour of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- De la Paz, S. y Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- De la Paz, S. y Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 174-192.
- Del Longo, S. y Cisotto, L. (2014). Writing to argue: Writing as a learning tool for oral and written argumentation. In G. Rijlaarsdam, P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirpatrick & G. Gelati (Eds.), *Studies in writing: Vol 28, writing as a learning activity* (pp. 15-43). Brill: Leiden.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside.
- Dewey, J. (1990) *John Dewey: the later works, 1925-1953: Vol 17. Miscellaneous writings*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Trabajo original publicado en 1901)
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (Trabajo original de 1916).
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1927).
- Duijnhouwer, H., Prins, F.J. y Stokking, M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Felton, M. K. y Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse

- skill. *Discourse Processes*, 32, 135-153.
- Felton, M. K. y Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescent 'persuasive writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 27, 672-683.
- Ferretti, R. P. y Lewis, W. E. (2013). Best practices in teaching argumentative writing. En S. Graham, McArthur y J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 113-140). New York: Guilford Press.
- Ferretti, R. P., Lewis, W. E. y Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 577-589.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. y Dowdy, N. S. (2000). The effects on an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, (92), 694-702.
- Fidalgo, R., Torrance, M. y García, J. N. (2008). The long term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 672-693.
- Fidalgo, R., Torrance, M. y Robledo R. P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in a quantitative research*. Londres: Sage.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L. (1987). *The role of task representation in Reading to write* (Tech. Rep. No 6). Berkeley, CA: Center for the Study of writing at University of California, Berkeley, and

at Carnegie Mellon University.

Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L. y Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.

Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C. y Hayes, J.R. (1989). *Planning in writing: The cognition of a constructive process*. Berkeley, CA: Center for the Study of writing at University of California, Berkeley, and at Carnegie Mellon University.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K. y Peck, W. C. (1990). *Reading to write*. New York: Oxford University Press.

Fox, E. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational texts. *Review of Educational Research*, 79(1), 197-261.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P.G. y Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies. Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.

Gárate, M., Melero, M. A., Tejerina, I., Echevarría, E. y Gutiérrez, R. (2007). Una intervención integrada sobre las habilidades argumentativas en estudiantes de 4º de la ESO. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 589-602.

Garner, R., Alexander, P.A., Gillihgam, M.G., Kulikowich, J.M. y Brown, R. (1991). Interest and learning from texts. *American Educational Research Journal*, 28(3), 643-659.

Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P. y Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143-162.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Londres: Sage.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students

- ‘learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-35.
- Giroud, A. (1999). Studying argumentative text processing through collaborative writing. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.) *Foundations of argumentative text processing* (pp. 149–178). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Glaser, C. y Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade Students’ composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357-398.
- González-Nieto, L. (2002). El aprendizaje de la lengua. En A. Marchesi y E. Martín (Eds), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. (pp. 179-196) Madrid. Ediciones SM.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1986). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. *The science of writing: Theories, methods, individual differences and application* (pp. 347-360). NJ: Routledge.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. En S. Graham, McArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: twelve recommendations. *Journal of writing research*, 6(2), 89-123.
- Graham, S., Harris, K.R. y McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. En H.L. Swanson, K.R. Harris, & S.
- Graham, S. y McArthur, C.A. (1988). Improving learning disabled student’s skills at revising essays produced on a word processor: self-instruction strategy training. *Journal of*

*special education*, 22, 133-152

- Graham, S., McArthur, C.A., Schwartz, S. y Page-Voth, V. (1992). Improving learning disabled student's compositions using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322-334.
- Graham, S. McKeow, D. Kiuahara, S. y Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 10 (4), 879-896.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analisis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham (Eds). *Handbook of learning disabilities* (pp.405-438). New York: Guilford Press.
- Graves, M.F. y Graves, B. (2003). *Scaffolding reading experiences: Design for student success*. Norwood: Christopher Gordon.
- Hammann, L. y Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving student's writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731-756.
- Harris, K.R. y Graham, S. (1999). Programmatic intervention research illustration from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quaterly*, 22 (4) 251-262.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg. y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. R., y Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. En M. Levy, & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and*

- application* (pp. 29-55). Mahjah, NJ: Routledge.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. y Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. Handbook of writing research (pp.144-157). New York: Guilford Press.
- Janssen, D. van Waes, L. y van den Bergh, H. (1996) Effects if thinking aloud on writing processes. En R. (Ed.) *The science of writing: theories, methods, individual differences and application* (pp.233-250), NJ: Routledge.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kirpatrick, L. C. y Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Klingner, J.K. y Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52, 738-747.
- Klingner, J. K. y Vaughn, S. &. (1999). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classrooms. *Elementary School Journal*, 3-21.
- Kobayashi, K. (2009a). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students 'comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, 19(130), 134.
- Kobayashi, K. (2009b). Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use, *Instructional Science*, 37, 311-324.

- Kobayashi, K. (2010). Strategic use of multiple texts for the evaluation of arguments. *Reading Psychology, 31*, 121-149.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2005). *Education and thinking*. Cambridge. Massachusets: Harvard University Press
- Kuhn, D. y Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science, 4*, 545-552.
- Kuhn, D. y Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development, 74*(5), 1245-1260.
- Lavelle, E., Smith, J. y O'Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 399-418.
- Le Bigot, L. y Rouet, J. E. (2007). The impact of presentation format, task assignment, and prior knowledge on students' comprehension of multiple online documents. *Journal of Literacy Research, 39*, 445-470.
- Lefstein, A. (2006). Dialogue in schools: toward a pragmatic approach. *Working papers in Urban Language & Literacies*, Paper 33, 1-16.
- Lenski, S.D. (1998). Intertextual intentions: making connections across texts. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 72* (2), 74-40
- Lenski, S. D. y Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Reading Research and Instruction, 37*(1), 15-38.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development, 43*(6), 332-360.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 454-462.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.).



Madrid: McGraw-Hill.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1975). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.

Martín, E., Luna, M. Martín, A. Manso, J. y Solari, M (2010). "Writing an argumentative text in group: cognitive, metacognitive and collaborative processes developed by undergraduate students". Paper presented at SIG Writing Conference. Heidelberg, Alemania.

Martínez, I., Martín, E. y Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la educación primaria. *Cultura y Educación*, 23(3), 399-414.

Marttunen, M., y Laurinen, L. (2012). Participant profiles during collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 4(1), 53-79.

Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 389-399). New York: Routledge.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique

Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeíta, G. y Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: The role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.

Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2006) La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J.I. Pozo, N. Scheur, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.

- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 435-451.
- Mateos, M. y Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and texts in academic societies. Studies in Writing Series* (pp. 53-67). United Kingdom: Emerald.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. y Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. En G. Rijlaarsdam, P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirpatrick E Gelati (Eds.), *Studies in writing: Vol 28. Writing as a learning activity* (pp. 169-190). Leiden: Brill.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. y Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for first grade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, 62-94.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading and Writing Quarterly*, 27, 227-248.
- McNamara, D.S. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N.B. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

- Means, M. I., y Voss, J. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178.
- Melero, Á. y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 338-413.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescent writing. *The Journal of Learning Sciences*, 19, 359-568.
- Naumann, A. B., Wechsung, I. y Krems, J. F. (2009). How to support learning from hypertext sources. *Behavior Research Methods*, 41, 639-646.
- Nelson, J. (1990). *This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks*. Technical report, No. 43. Eric Information Analysis Products (IAP). Barcelona: Síntesis.
- Nelson, M.M. y Schunn, C.D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J. y van Der Heide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Nippold, M. A. y Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 238-248.

- Nussbaum, E.M. (2008). Using Argumentation Diagrams (AVDs) for promoting argument-counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100. 549- 565
- Nussbaum, E. M. y Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443-488.
- Nussbaum, E.M. y Kardash, C.A.M. (2005). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.
- Nussbaum, E.M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in student 'writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59–92.
- Nykoop, M., Marttunen, M. y Laurinnen, L. (2014). University students 'knowledge construction during face to face collaborative writing. En G. Rijlaarsdam, P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick & C. Gelati (Eds.), *Studies in writing: Vol 28, writing as a learning activity* (pp. 277-299). Leiden: Brill.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En C.A. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp, 11-27). New York: Gilford Press.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Madrid: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1994).
- Onrubia, J., & Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53(4), 1256–1265.
- Palincsar, A. S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.

- Paris, S.G. y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., y Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Penrose, A. (1992). To write or not no write. Effects of task and task interpretation on learning through writing. *Written Communication*, 9, 465-500.
- Perfetti, C. (1997). Sentences, individual differences and multiple texts: Three issues in text comprehension. *Discourse Processes*, 23, 337-355.
- Perfetti, C., Britt, M.A. y Gerogi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C.A., Rouet, J.F., y Britt, M.A. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. Van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The construction on mental representation during reading* (pp. 99-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perkins, D. N. (1985). Post primary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 562-571.
- Perkins, D. N., Allen, S. H. y Hafner, J. (1983). Difficulties in everyday reasoning. En W. Maxwell (Ed.), *Thinking: The expandier frontier* (pp. 83-105). Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Perkins, D. N., Farady, M. y Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. En J. Voss, D. N. Perkins & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83-105). NJ: Erlbaum: Hilldale.
- Peterson, S.S. y Portier, C. (2014) Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and early years of education*, 42(3), 237-257-
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.

- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006) *Nuevas formas de entender el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de los profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Pressley, M., Almasi, J., Scuder, T. Bergman, J. Hite, S., El-Dinary, P.B. y Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery country, Maryland, SAIL program. *Reading and Writing Quarterly*, 10, 5-19.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., T., Bergman, J., Almasi, J. y Brown, R. (1992). Beyond direct instruction: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Pressley, M. y Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Rapanta, C., García-Milá, M. y Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review on methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520.
- Raphael, T., George, M., Weber, C. y Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. En S. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 449-470). New York: Routledge.
- Rogoff, B. & Gardner, W.P. (1984). Adult guidance of cognitive development. En Rogoff, y J. B. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rouet, J.F., Britt, M.A., Mason, R.A. y Perfetti, C.A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88, 478-493.

- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Grao.
- Santos, C.M.M. y Santos, S.L. (1999). Good argument, content, and contextual dimensions. En G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Serie Eds) , J.E.B. Andriessen y P. Coirier (Vol. Eds). *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp.75-95). Amsterdam: University Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in writing composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Schraw, G. Bruning, R. y Svoboda, C. (1995). Sources on situational interest. *Reading Behave*, 27, 1-17.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. En M. Torrance, L. van Waes y D. Galbraith (Eds.), *Studies in writing (Rijlaarsdam, G. E.d) Vol 20. Writing and cognition: Research and applications*. (pp. 231-250). Amsterdam: Elsevier.
- Sexton, M., Harris, K.R. y Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing attributions. *Exceptional children*, 64, 295-311.
- Shanahan, T. (1988).The Reading-writing relationship: seven instructional principles. *The reader teacher*, 41(7), 636-647
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.

- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición del conocimiento en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S. y Minguela, M. (2013). Integrating information: An analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63-90.
- Song, Y. y Ferretti, R. P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing*, 26, 67-90.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, M. y Bosquet, D. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. En R. B. Ruddell, M. R. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 602-615). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N. (1997). *Reading, writing and the making of meaning: The constructivist metaphor*. San Diego: Academic Press.
- Spivey, N. N. y King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Spörer, N., Brunstein, J.C. y Kischke, U. (2009). Improving student's reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., y Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.



- Strijbos, J-W., Narciss, S. y Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision task: are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction*, 20, 291-303
- Tierney, R. J., O'Flahavan, J. F. y McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, 24, 134-173.
- Tierney, R. J. y Shanahan, T. (1996). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research. vol.II* (pp. 246-280). New York: Longman.
- Torrance, M., Fidalgo, R. y García, J.N. (2007). *The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers*. *Learning and instruction*, 17 (3), 265-285.
- Toulmin, S. E. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.(Trabajo original publicado en 1958)
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. y Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and online construction of a memory representation. En H. van Oostendorp y S. R. & Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32, 2, 219-232.

- Voss, J., Blais, J., Means, M. L., Greene, T. R. y Ahwesh, F. (1986). Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals. *Cognition and Instruction*, 3, 269-302.
- Voss, J., & Means, M. I. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1, 337-350.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. En Cole M., John-Steiner V. and Schribner, S. y Souberman, E. (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Walton, D. N. (1989). Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, 3, 169-184.
- Walton, D. N. (1995). *A pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Walton, D. N. (1996). *Argumentation schemes for persuasive reasoning*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Walton, D. N. (2006). Examination dialogue: An argumentation framework for critically questioning an expert opinion. *Journal of Pragmatics*, 38, 745-777.
- Walton, D. N., Reed, C., y Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. New York: Cambridge University Press.
- White, M.J. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology* 30, 166-189.
- Wigglesworth, G., y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects of fluency complexity and accuracy. *Language Testing*, 26, 45-466

- Wigglesworth, G., y Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21, 364-374.
- Wiley, J. y. Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just for memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 519-533.
- Wood, D. J. y Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.



# ANEXOS

---



## **Anexo1. Ejemplos de parejas de textos usados en el estudio 1**

### **EVALUACIÓN INICIAL**

- Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

#### **¿Qué hay que hacer?**

*Lee ambos textos. Debes leerlos en el orden en que se presentan.*

*A continuación, escribe la conclusión sobre el tema a la que llegues partiendo de los textos que has leído.*

*Justifica con argumentos esa conclusión sin perder de referencia las informaciones que proporcionan ambos textos.*

*Puedes leer los textos tantas veces como quieras. Puedes subrayar, tomar notas y hacer borradores.*

#### **Razones para abolir la fiesta nacional**

Todavía a día de hoy unos abogan por la supresión de la lidia, mientras otros apelan a la raigambre de la tradición. Pero, ¿debería abolirse la fiesta nacional?

Lo primero que hay que tener en cuenta es que el toro sí sufre durante las corridas. Podemos aproximarnos al dolor de otros seres vivos determinando si rechazan ciertas situaciones, menoscaban su salud o producen estrés pero, al no poder huir, el toro no puede expresar su rechazo a la lidia. A esto le sigue la abundante hemorragia y los desgarros producidos por la puya y las banderillas tanto en músculos, como en nervios y huesos, hasta que las repetidas estocadas y el consiguiente encharcamiento pulmonar y asfixia acaban con su vida. Por ello, si nos fijáramos en la producción en esos momentos de opioides cerebrales de efecto analgésico, veríamos que son muy altos, lo que nos revela su dolor.

Además, el toro tampoco disfruta de una especial buena vida ni mucho menos de una muerte digna. El cerdo ibérico, por ejemplo, lleva en la dehesa la mejor vida para producir buenos jamones, pero las condiciones del toro en el campo son las elegidas por el ganadero para su uso en la plaza. A esto se añade que en el concepto de muerte digna, no cabe el morir acuchillado en un espectáculo, sino ser bien tratado hasta el último momento, evitándose el sufrimiento.

Por otro lado, la supresión de la lidia no implicaría la extinción del toro bravo ni de su hábitat. Hoy ambos se conservan con fines económicos y, de suprimirse la fiesta serían conservados, como lo se hace con otros ecosistemas.

También hay que destacar que la existencia de otros espectáculos agresivos no disculpa la agresión en la lidia, y a esto se suma que el aspecto artístico y tradicional de la lidia no justifica su componente sádico. La lidia quizá exprese un cierto sentimiento heroico de la vida y puede que algunas personas experimenten una emoción estética en el ambiente colorista de la plaza pero, para muchos otros, esa emoción queda anulada por los mugidos y jadeos del animal desesperado y los chorros y vómitos de sangre.

Y, en contra de lo que dicen sus seguidores, el torero no es una seña adecuada de identidad de España. No olvidemos que no todas las regiones españolas se identifican con la lidia y, además, en todo el país, muchos ciudadanos no consideramos que la lidia nos represente.

En cuanto al beneficio económico de la lidia, este está manchado de sangre. Justificar el espectáculo del sufrimiento con el beneficio económico es enormemente inmoral. Y es que ya hemos eliminado algunos de los usos más dañinos de nuestros antepasados, ¿seguiremos ciegamente todas nuestras tradiciones? Por suerte, la población no está dispuesta a ello: al 72% de los españoles, no les interesa la fiesta (frente al 55% en la década de 1970), porcentaje que se incrementa entre los jóvenes (81-82%) y las mujeres (79%). Además la oposición a la lidia viene siendo una constante en la historia de España: ya Isabel la Católica, Lope de Vega, Tirso de Molina y Quevedo mostraron su aversión a la lidia.

### **El arte de la lidia**

Entre los opositores al arte del toreo, hay quienes declaran que la Fiesta no ha sido nunca declarada Patrimonio Cultural por institución europea alguna, pero esto supondría afirmar que cualquier manifestación cultural de cualquier país europeo debería haber sido previamente definida como tal por las instituciones europeas para tener este carácter, lo cual no es más que un absurdo. La legislación española establece claramente el carácter cultural y tradicional de las Fiestas de Toros declarando que la Fiesta favorece "el fomento de la cultura". También añade que la Fiesta de los toros debe ser "entendida en el amplio sentido de sus diversas manifestaciones que se encuentran arraigadas en la cultura y aficiones populares". Además, por si esto fuera poco, a esto se suma el claro pronunciamiento de nuestro Estado sobre la Fiesta de toros como manifestación artística que supone la concesión por parte de diferentes gobiernos de la Medalla de las Bellas Artes a diestros como Antonio Ordóñez, El Viti o Curro Romero, entre otros.

En segundo lugar, la afirmación, desde el más profundo desconocimiento, que declara que el objetivo de las corridas es "estresar, agotar, herir y/o matar toros" es absolutamente malintencionada". La Fiesta de toros consiste en la lucha del hombre y el animal con el objetivo final de dominar la fuerza bruta a través de la creación artística de los toreros.

En cuanto al supuesto sufrimiento del toro, aquellos que expresan su visceral rechazo a la lidia olvidan recientes y solventes estudios sobre el diferente umbral de dolor de cada especie animal, específicamente el realizado por el departamento de Fisiología Animal de la Facultad de Veterinaria de la Universidad Complutense de Madrid sobre el del toro de lidia. Las betaendorfinas son opiáceos endógenos encargados de bloquear los receptores del dolor (nociceptores) en la zona donde éste se está produciendo, de forma que llega un momento en que el dolor deja de sentirse. Por los resultados obtenidos hemos podido comprobar que el umbral de dolor en los toros es altísimo y que no se puede equiparar a la percepción del dolor de las personas, ya que durante la lidia los toros liberan grandes cantidades de betaendorfinas que, además de permitirles soportar el dolor (efecto analgésico), les permitiría una mayor adaptación al estrés

Por otro lado hay que tener en cuenta factores esenciales para la plena comprensión de las Fiestas de Toros, que se celebran en el 70% de los pueblos y ciudades de España, que producen 3,5 millones de jornadas de trabajo anuales y que permiten, entre otros, el mantenimiento de 1.100 empresas ganaderas. Además, la subvención recibida de la Comunidad Europea por los ganaderos de reses de lidia les corresponde en su condición de productores de carne de vacuno, de un alto valor ecológico, reconocido por diversos estudios específicos.

A todo lo anterior se suma que las ganaderías de bravo son imprescindibles en el



mantenimiento del ecosistema español debido a que conservan en condiciones excepcionales más de 540.000 hectáreas (el 7,6% del territorio del Estado dedicado a pastos).

Por todo lo anterior, sólo queda decir que las corridas de toros encierran una serie de valores estéticos y éticos, representado por el torero, universalmente reconocidos por los más destacados artistas y pensadores, que realzan el valor, el arte y la inteligencia como factores de realización personal. El mundo del toro ha sido fuente de inspiración de diversas manifestaciones artísticas y culturales a lo largo de siglos como la literatura, pintura, música, danza y cine, entre otras.



---

## EVALUACIÓN FINAL

- Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

### ¿Qué hay que hacer?

*Lee ambos textos. Debes leerlos en el orden en que se presentan.*

*A continuación, escribe la conclusión sobre el tema a la que llegues partiendo de los textos que has leído.*

*Justifica con argumentos esa conclusión sin perder de referencia las informaciones que proporcionan ambos textos.*

*Puedes leer los textos tantas veces como quieras. Puedes subrayar, tomar notas y hacer borradores.*

### La Pena Capital atenta contra el derecho a la vida

Es normal que la gente se preocupe y enoje por el aumento de la criminalidad. Se siente amenazada y agraviada por delitos como el secuestro y el homicidio. Esto le lleva a querer soluciones rápidas y por ello piensa que la pena capital para los criminales podría ser una de ellas. Pero este asunto debe debatirse con mucha seriedad porque se está hablando, nada más y nada menos, de quitar la vida a un ser humano.

En primer lugar, la evidencia empírica demuestra que la pena de muerte no intimida a los criminales como piensan sus defensores. Si así fuera, en los lugares donde existe habría menos delitos que en los sitios donde está prohibida pero, de hecho, ocurre todo lo contrario. En 1976 se restituyó la pena capital en Estados Unidos y las ejecuciones de criminales pasaron de cero a un poco menos de 60 por año en 1996. En ese mismo país, en 2004, la media anual de asesinatos en estados donde existe la pena de muerte era de 5.71 por 100 mil habitantes al año, mientras que, en estados libres de la pena capital, el porcentaje era tan sólo de 4.02 por 100 mil habitantes, de acuerdo con el Death Penalty Information Center. Y por si estos datos fueran poco convincentes, un estudio de las Naciones Unidas de 1998 no deja dudas al respecto: “No hay pruebas científicas de que las ejecuciones tengan un efecto disuasivo más que la cadena perpetua”.

También cabe destacar que, en contra de obtener una prevención, lo que se genera es una espiral de violencia. El hecho de asesinar a una persona, por parte del Estado, puede conllevar que ese acto se copie, provocando así la violencia que se quería disminuir.

Por otro lado, es fundamental decir que la pena capital atenta contra el derecho a la vida, el cual está estipulado en la Constitución y en tratados internacionales. Frente a valores como la seguridad ciudadana o el Estado, el derecho a la vida es un valor insustituible. Este es un asunto indiscutible desde el punto de vista de los Derechos Humanos, no rebatible con razones económicas ni de otras características. La Ley del Tali3n (“Ojo por ojo y diente por diente”) se trata de un sentimiento particularmente violento, no de un principio. El Tali3n pertenece al orden de la naturaleza y del instinto. Si el crimen pertenece a la naturaleza humana, la ley no pretende imitar o reproducir tal naturaleza. Est3 hecha para corregirla.

Adem3s, hay que se3alar el horror de su irreversibilidad frente a un eventual error judicial. La pena capital impide la rehabilitaci3n y el arrepentimiento. Si bien cada d3a los errores judiciales son menos frecuentes, todav3a hay riesgo de condenar a un inocente, pero adem3s con el agravante de que en el caso de la pena de muerte no se puede compensar al sujeto por el error. Y, de acuerdo con la psiquiatr3a moderna, la pena de muerte es una de las peores torturas a las que se puede someter al as personas.

Por último, antes de terminar, si quisiéramos argumentar en términos económicos habría que tener en cuenta que en los costes sobre la pena de muerte, no sólo hay que computar el coste que tiene en sí misma la ejecución, sino también el coste de todo el proceso judicial, es decir, apelaciones, jueces y, además, los costes sociales de esta sentencia. Estos costes sociales deberían ser estimados para ver si realmente la pena de muerte es rentable o no, aunque ya diferentes estudios realizados revelan que la pena de muerte es menos rentable que el mantenimiento en prisión del sujeto.

### **Ojo por ojo, diente por diente**

Debido a la controversia que ha existido siempre acerca del tema de la pena de muerte, cualquiera de las posturas requiere de argumentos consistentes para sostenerse, ya que la respuesta a la criminalidad debe cumplir, por lo menos, la aplicación de una sanción que sea proporcional a la gravedad del delito cometido.

A nivel mundial existen numerosos países que han mantenido siempre una clara posición a favor por razones como las que se exponen aquí.

En primer lugar, hay que alegar que la pena de muerte puede evitar crímenes ya que disuade a asesinos en potencia y por ello, puede salvar vidas. Aplicando el castigo a uno, los próximos criminales, que generalmente no creen que serán descubiertos y castigados, sabrán la consecuencia de su acción. Esto se basa en la idea de crear ciertas “contramotivaciones” en los transgresores potenciales, es decir, dotar la pena de un carácter disuasorio e intimidatorio. Sin duda alguna, si el individuo es racional, y hace un balance sobre las ventajas y desventajas de cometer un crimen, la pena de muerte evitaría que el crimen tuviera beneficio alguno.

Por otra parte, se trata de una pena justa: el sujeto, víctima del delito, no ha podido ejercer su Derecho a la Legítima Defensa y, por lo tanto, es la sociedad quien debe llevarla a cabo. La pena de muerte podría llamarse desde otra óptica un “asesinato en legítima defensa”.

Además, visto desde la defensa de la sociedad, esta pena es necesaria cuando ninguna otra cosa puede hacerse con malvados incorregibles, como los grandes criminales desprovistos de sentido moral, y por lo tanto de sentimientos de piedad. El poder social no puede permitir que haya una sola probabilidad de reincidencia, por difícil que sea. Hay veces que se nos presentan personas, las cuales son irremediables, irrescatables, y es inútil aplicar en ellas ningún tipo de rehabilitación o enviarlos a cárcel. Según un estudio del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada en España, la tasa de reincidencia de los delincuentes en general es del 37,4% (y del 5,8% al hablar de los agresores sexuales). Esta tipología de delincuentes natos, que en la que la mayoría de las veces sufren algún tipo de patología, hace que no sea posible la resocialización y, por lo tanto, la única política criminal viable es la eliminación del sujeto.

Por otro lado, utilizar la pena de muerte en casos justificativos es una manera de proteger la vida de los ciudadanos, ya que así quedaría totalmente garantizada la seguridad de ellos debido a que es una forma de no correr el riesgo de que el criminal vuelva a cometer su delito y brindando así tranquilidad, no sólo a las víctimas afectadas, sino también al resto de la población, quienes podrían, en caso contrario, estar expuestas a otro ataque.

Otra de las razones que inclina la balanza a favor de la pena capital es la injusticia de que con los impuestos que uno paga tenga que mantener a asesinos, violadores, delincuentes... Estos, estando vivos y en la cárcel, requieren de algunos servicios, como alimentación, revisión médica, vestimenta, personal para su control, que pagamos todos los

ciudadanos. Es interesante el dato de que mantener a un recluso en España supone un gasto medio de 54,79 euros al día, según datos oficiales, aunque la cifra varía dependiendo de la Comunidad Autónoma.

Por último, no existe riesgo de sentenciar a un inocente: la existencia de garantías jurídicas, tales como las apelaciones, la revisión obligatoria de la sentencia de muerte, etc., impide que se condene a inocentes. No existe pues, riesgo de errores.



## **Anexo 2. Guion de la sesión de Enseñanza Explícita del estudio 1**

\*Para la elaboración de los contenidos de la parte referente a la argumentación, se utilizaron varios manuales de lengua y literatura de 3º de la ESO.

### **1. ¿Qué es argumentar y qué es un texto argumentativo?**

Argumentar significa defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen nuestra postura.

Utilizamos la argumentación para justificar nuestros pensamientos o nuestros comportamientos, para persuadir a los demás de nuestros puntos de vista, para explorar campos de conocimientos, como base para la toma de decisiones...

El texto argumentativo puede tener varias finalidades: convencer, explorar puntos de vista...

Es un tipo de texto que habitualmente combina partes expositivas y partes argumentativas. Así, por ejemplo, es frecuente que el texto argumentativo comience con la presentación de unos hechos –exposición– y continúe con las razones que justifican una determinada postura frente a esos hechos –argumentación–.

### **2. Tipos de textos argumentativos:**

- Tesis científicas.
- Tratados filosóficos o académicos.
- Ensayos
- Artículos de opinión.
- Publicidad.

### **3. Características:**

¿Cómo sabemos que estamos ante un texto argumentativo? ¿Qué elementos tienen que los hagan diferentes a otros textos? ¿Qué tienen en común con otros textos?

- Verbos de opinión. Creer, opinar, considerar, pensar...
- Conectores:
  - De causa (puesto que, por lo tanto...)
  - De adición (además, también...).
  - De contraste (Por el contrario, sin embargo, pero...)
- Organizadores textuales. Para empezar, en primer lugar, en conclusión...
- Marcadores discursivos. Según dice...en opinión de ...

#### 4. Estructura de los textos argumentativos:

- **Tesis.** La tesis es la postura que el argumentador tiene respecto al tema objeto de argumentación
- **Cuerpo de la argumentación.** Argumentos y contraargumentos y apoyo para ambos (evidencia)
- **Conclusión** (se puede tomar postura frente al tema, o mostrarse conciliador e intentar llegar a un punto medio, de simplemente decir que” no lo ves claro”...)

#### 5. Tipos de argumentos:

Poner ejemplos de cada uno de estos argumentos

- Causa-Consecuencia. Relación causal
- Autoridad.
- Ejemplificación.
- Lógicos.

#### 6. Tipos de argumentaciones:

- La argumentación **positiva** o **prueba** consiste en presentar argumentos que respalden nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación.
- La argumentación **negativa** o **refutación** consiste en aportar argumentos que sirvan para rechazar los argumentos contrarios a nuestra postura.
- **Mixta (es la que vamos a trabajar aquí)** Integrar argumentos y contraargumentos para llegar a una conclusión.

#### 7. Errores en la argumentación

Los **argumentos incorrectos** se derivan de la mala utilización de la lógica argumental, y son especialmente frecuentes en las personas inexpertas. Entre ellos destacan los siguientes:

- Elevar lo particular a la categoría de general. Este error se basa en hacer generalizaciones a partir de uno o varios datos que resultan insuficientes. Por ejemplo: Tengo un vecino alemán que ha aprendido español en dos meses, luego a todos los alemanes les resulta muy fácil aprender español.
- Incurrir en círculos viciosos. Es un error que consiste en utilizar dos hechos indistintamente como causa y consecuencia. Quien cae en este error no hace más que dar vueltas a las ideas sin aclarar nada. Por ejemplo: Mi hermana no viene a verme porque no me quiere, luego mi hermana no me quiere porque no viene a verme.



- Establecer falsas relaciones de causa–efecto. Por ejemplo: He pasado por debajo de una escalera y después me he caído, luego pasar por debajo de una escalera da mala suerte.

Los **falsos argumentos** son, en realidad, modos de persuasión ajenos a la lógica argumental.

Los más utilizados son los siguientes:

1. Apelar a los sentimientos del destinatario. Este procedimiento persuasivo va desde el halago hasta la compasión pasando por la amenaza. Por ejemplo: Como ustedes son personas inteligentes y muy preparadas científicamente, sabrán comprender la importancia que tiene la teoría que defiende.
2. Apelar a la importancia, al prestigio o a la autoridad del emisor. Este tipo de argumentación trata de captar la adhesión incondicional del destinatario o del auditorio no por la tesis en sí, sino por la persona que la defiende. Se utilizan, por ejemplo, cuando el argumentador emplea falsos argumentos como éste: Ustedes saben que yo nunca defendería nada que no fuera cierto...

### **8. Ejemplos de textos argumentativos:**

(Vemos por encima dos textos argumentativos diferentes)

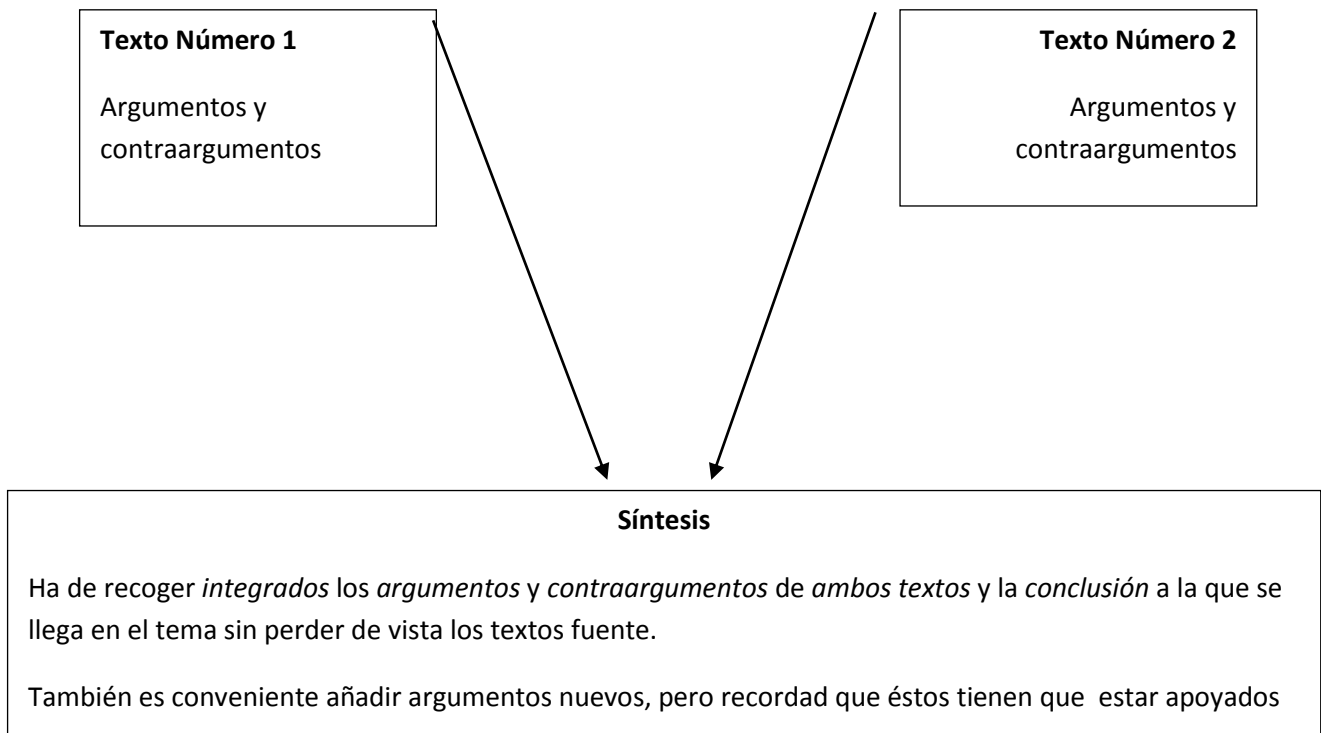
### **9. Por último, ¿Qué es una síntesis?**

(Es especialmente importante aquí que piensen qué es lo que hicieron el otro día e intenten definirlo. Diferenciarlo de un resumen u otras tareas que les resultan más familiares).

Definición: *“Una síntesis argumentativa es un texto que integra la información de ambos textos, sus argumentos y contraargumentos, sopesándolos para, finalmente, escribir una conclusión”*

*(Explicar qué significa **seleccionar, elaborar, integrar y concluir**)*

Esquema visual plasmado en la pizarra sobre el proceso de composición de una síntesis argumentativa:



Para hacer la tarea nos podemos apoyar en el subrayado de los textos, en tomar notas y hacer algún esquema o borrador que nos facilite organizarnos y ajustarnos más al objetivo.

### **Anexo 3. Guion de la sesión de Modelado del estudio 1**

#### ANTES DE LEER:

1. *¿Qué es lo primero que habéis hecho el otro día al escribir vuestra síntesis? (Apuntar en la pizarra las opciones que salgan y comentarlas con ellos) Yo empezaría preguntándome **para qué voy a leer estos textos** porque no es lo mismo leerlos para buscar una información concreta (por ejemplo, cuál es el porcentaje de gente que apoya las corridas de toros), que para realizar una tarea a partir del contenido de ambos textos. Entonces, ¿para qué leíamos estos textos el otro día? (Apuntar en otra columna los comentarios de los alumnos). El **objetivo** era **hacer una síntesis argumentativa** a partir de los dos textos, ¿no? Pero claro, lo primero que tengo que pensar es si tengo claro lo que es una síntesis y, además, lo que es una argumentación. Bien, ¿sé lo que es una síntesis argumentativa? (Apuntar las respuestas de los alumnos y retomar alguna duda que no haya quedado clara después de la sesión de Enseñanza Explícita). Entonces, parece que **“una síntesis argumentativa es un texto que integre la información de ambos textos, sus argumentos y contraargumentos, sopesándolos para, finalmente, escribir una conclusión”**. En este caso, sería NUESTRA conclusión, porque somos nosotros los que vamos a redactar el texto. Así parece muy sencillo, pero entonces para redactar un texto que “integre y..., ¿cómo empiezo? (Apuntar las sugerencias de los alumnos y lo que dicen que hicieron el otro día) .*
2. *Lo primero que yo haría antes de nada es preguntarme si **los títulos de los textos me sugieren algo**. ¿De qué van? (Esperar a la respuesta de los alumnos). Parece que tratan sobre los toros. ¿Conozco algo sobre este tema, tengo alguna idea al respecto o incluso una opinión formada? Mirando los títulos, ¿diría que presentan la misma postura frente al tema? Parece que no. Por los títulos, parece que son textos contrarios, con posiciones diferentes: uno a favor y otro en contra. ¿Me sugieren algo más los títulos antes de haber leído el resto del texto? (...)*

#### LEYENDO:

3. *Ahora que ya tengo más o menos identificados los textos y sé que son dos textos*

*argumentativos que presentan posturas contrapuestas, los puedo releer rápidamente, sin tomar notas ni subrayar.* (El profesor/profesora va leyendo los textos en alto haciendo las pausas que considere oportunas para verbalizar los pensamientos que los textos le sugieran).

4. *De acuerdo, ahora que ya tengo una idea general de lo que dicen ambos textos, voy a ir viendo poco a poco diferentes cosas: En primer lugar, ¿qué **ideas generales** he sacado de ambos textos?* (Apuntar) *¿Alguna idea en común?* (Apuntar) *¿Alguna contraria?* (Apuntar) *¿Concuerda con lo que ya sabía o pensaba sobre el tema?* (retomar aquí los pensamientos verbalizados durante la primera lectura del texto. “Yo pensaba que...”, “Entonces si dicen esto será que...”.”Esto no lo conocía”, “Con esto estoy de acuerdo pero...”.) *¿Conozco otras posiciones diferentes a las de estos dos textos? ¿Tengo ahora alguna postura, mantengo la anterior, sigo sin tenerla*
5. *Antes de seguir, también es importante que me pregunte si hay alguna parte del texto que me resulte confusa, alguna palabra o frase que no comprenda o que desconozca completamente.*
6. *Lo siguiente que haríais ahora, ¿qué sería? ¿basta con esta lectura que hemos hecho para empezar a escribir? Yo, por ejemplo, para hacer la tarea, necesitaría **leerlos por lo menos una vez más, detenidamente, para tomar notas y subrayar**, ¿os parece? **¿Pero qué subrayo?*** (Apuntar en la pizarra lo que he subrayado en los textos y ponerle nombre: **tesis, argumentos y contraargumentos, evidencia de apoyo, etc.**). *Para poder organizar mejor la información, puedo además hacer una tabla en la que coloque los argumentos de uno y otro texto y la relación que hay entre ellos. A mí me gusta usar una tabla, pero cada uno puede tener su estilo.*
7. *Pues voy a ir leyendo el texto uno y voy **seleccionando los argumentos y los coloco en una tabla**.* (Hacer el texto completo con ellos, verbalizando las dudas que surjan sobre si una frase corresponde a un argumento o a la evidencia que se da para apoyarlo).
8. *Hago lo mismo con el otro texto.*
9. *Ahora que tengo los argumentos de los dos textos organizados, voy a ver si hay relación entre unos y otros.* (Ir buscando las relaciones de los dos textos estableciendo lo que son argumentos de un texto pero contraargumentos del otro). *. También puedo plantearme si todos me parecen igual de convincentes, si se apoyan en el mismo tipo de evidencia y si, en definitiva, me parecen válidos* (Discutirlo con la clase)

ANTES DE ESCRIBIR:

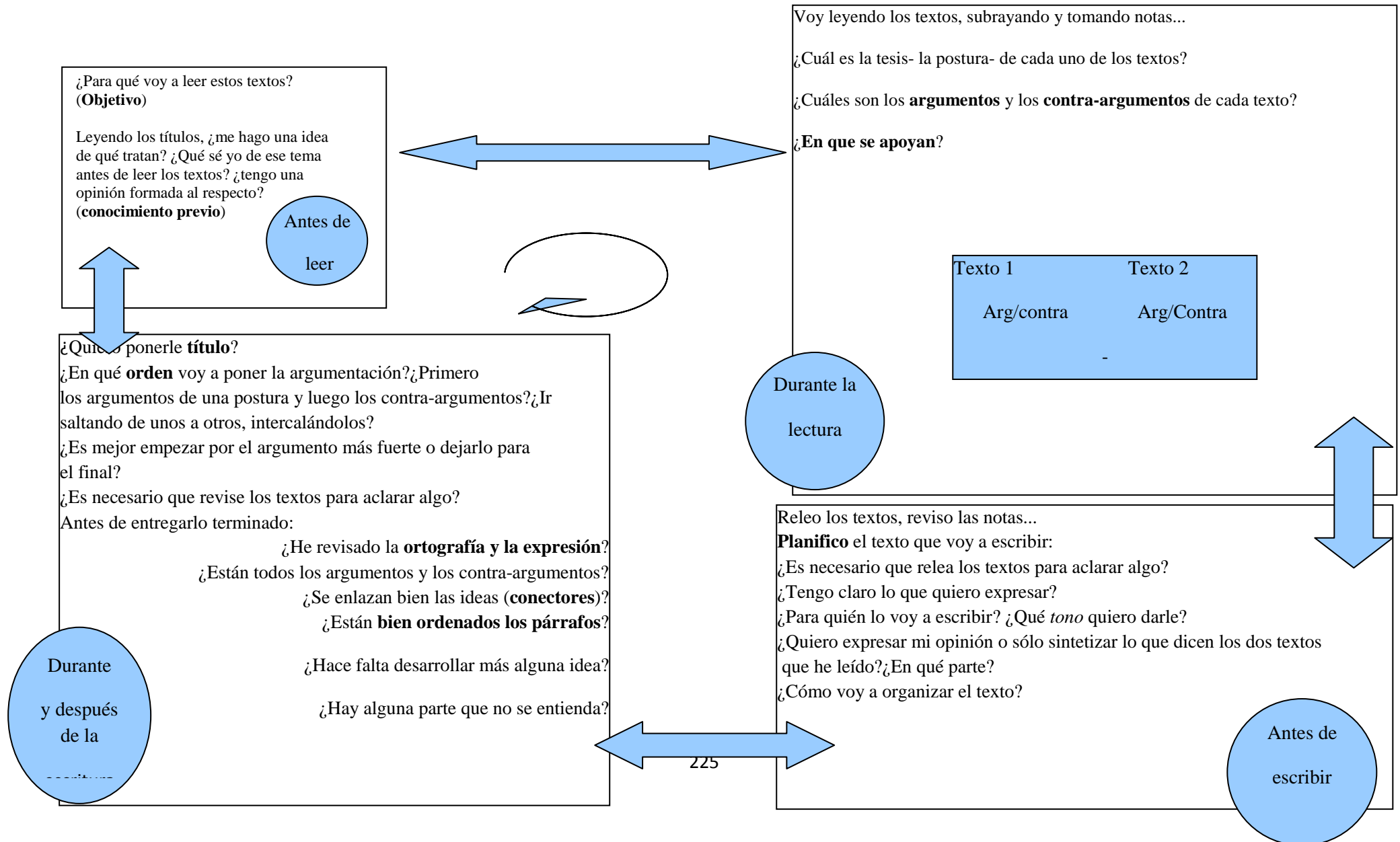
10. *Creo que ya tengo una idea general y más en profundidad de los dos textos, he establecido las relaciones entre los dos textos que necesitaba para poder hacer una síntesis, porque ese es el objetivo y no debo perderlo de vista, y más o menos he comentado lo que ya sabía al respecto y lo que pensaba sobre el tema. Entonces, ¿empiezo a escribir el texto? ¿hago algo antes o me pongo a escribir directamente?*  
*Por ejemplo, antes de empezar a escribir el texto, puedo pararme a pensar qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer. ¿El tema me parece interesante y tengo un punto de vista? ¿Cómo lo voy a expresar, en qué lugar quiero colocar mi tesis? Es importante organizarme antes de ponerme a escribir y decidir ciertos aspectos, como por ejemplo ¿para quién estoy escribiendo el texto?, ¿qué tono he quiero darle, formal, informal? ¿Quiero expresar mi opinión o sólo dejar claro cuáles con los argumentos de cada punto de vista? Si lo hago, ¿en qué parte del texto? ¿Al principio, al final? ¿Conozco más argumentos a parte de los que aparecen en los textos para apoyar mi postura? (Ver qué opinan sobre esto y tomar decisiones valorando la pertinencia de éstas).*

TEXTUALIZACIÓN:

11. *Visto esto, tengo que **organizar** también las partes del texto. A mí me gusta hacer un pequeño **esquema o borrador** de lo que voy a incluir y de cómo quiero organizar el texto. Sé que los textos argumentativos comienzan con una **introducción**, siguen con el **cuerpo de la argumentación** y luego **concluyen**. Bien, voy a seguir esas pautas y **la opinión** la dejo para la conclusión, en el cuerpo sólo integraré los argumentos de los textos que he leído. ¿Cómo voy a relacionar los argumentos de los dos textos? ¿Pongo primero una postura y luego otra o los voy intercalando?*
12. (Escritura del texto, revisando las fuentes y el texto escrito).
13. *Antes de dar por terminada la tarea, puedo fijarme también en varias cosas: ¿Está toda la **ortografía** correcta?, ¿los **signos de puntuación** y las frases son **coherentes**? ¿Están **todos los argumentos** de los dos textos? ¿Si he descartado alguno ha sido por una decisión estratégica o por descuido? ¿He unido bien unas frases con otras, usado **conectores** y **localizadores textuales**? ¿Hace falta **desarrollar alguna idea más o elaborarla**?*
14. *Finalmente, ¿estoy satisfecha con la síntesis argumentativa que he escrito?*



## Anexo 4. Guía de lectura y escritura del estudio 1







## Anexo 5. Ejemplos de síntesis corregidas del estudio 1

Síntesis PRE:

Calidad Global: 1(Selección: 1; Elaboración: 1; Integración Intratextual: 1; Integración Intertextual: 1; Estructura: 1)

No he cambiado de opinión, ya que siga pensando que la lidia no es arte, sino una tortura para el animal y esto se podría abolir fácilmente. Me parece muy cruel que un animal como el toro tenga que vivir su última día en una plaza humillado al no poder defenderse ni huir. Casi todas las opiniones en las que se basan los taurinos me parecen una tortura y muy rebuscadas, ya que saben que en este tema no tienen razón e intentan convencer a la gente con argumentos que no tienen ningún sentido solo para mantener esta fiesta, a mejor dicha tortura, que utilizan para entre-  
tenerse.



**Síntesis POST:**

**Calidad Global: 5 (Selección: 5; Elaboración: 5; Integración Intratextual: 5; Integración Intertextual: 5; Estructura: 5)**

Contando el hilo de la vida: ¿que crees tú?

Suelen decir que el ser humano, a diferencia de los animales, tienen la capacidad de pensar y reflexionar. Pero... eso no es del todo cierto, ya que, a diferencia de los animales, "caemos en la misma piedra" una y otra vez. Si eso es cierto, el debate sobre la pena de muerte, ¿cuál de las dos razones expuestas es? ¿Una manera que hemos pensado para salvarnos de los errores? o, simplemente, ¿un error que tenemos por pisar la misma piedra?

En primer lugar, utilizar la pena de muerte en casos justificados (ya sea asesinos en serie), es una forma de salvar o proteger la vida de los ciudadanos, pues queda garantizada la seguridad de éstos debido a que el criminal no volverá a cometer asesinatos. Bueno, visto de esa manera, la pena de muerte es la mejor manera por "deshacerse" de los criminales, pero hay que tener en cuenta que priva del derecho a la vida, que está estipulado en la Constitución y porque no se tiene en cuenta el error del criminal. Podría llegar a ser inocente.

En segundo lugar, la pena de muerte puede evitar crímenes, no solo por lo dicho anteriormente de la protección de los ciudadanos, sino porque es una forma de que éstos no vuelvan a cometer asesinatos y se reduzca el número. Pero "la evidencia empírica", demuestra que eso es totalmente falso.

Ya que el número de asesinos no baja y, al contrario, los criminales siguen actuando sin tener en cuenta las consecuencias.

Cabe añadir que no existe riesgo de sentenciar a un inocente, puesto que la existencia de garantías jurídicas impide que se condenen a inocentes. Pero, la pena capital no permite la rehabilitación y el arrepentimiento del culpable.

Y por último, habría que comentar sobre los costes económicos, que son muy altos, en la pena de muerte: la ejecución, los jueces... etc, lo que sería preferible y más rentable mantenerlos encerrados. Aunque, según las opiniones, es una injusticia que tengan que pagar impuestos por mantener encerrados a delincuentes, violadores... etc, porque estos requieren servicios: alimentación, vestimenta, revisión médica... , por lo que sería mejor matarlos!

En conclusión, la pena de muerte priva a la gente del derecho de opinión y de una segunda oportunidad. Sobretodo del derecho de vida, el cual es el más importante. Y aunque es verlos en la televisión y, desearmos que se pudran en el infierno, es mejor dejarles vivir pero con cadena perpetua, una opción. Porque si ya está mal matar a alguien porque sí, está igual de mal matarlo a él y decir ¡a otra cosa! Es caer en la misma piedra todo el rato. Soy en contra.

## **Anexo 6. Guion/esquema de la sesión de Enseñanza Explícita del estudio 2**

- 1. ¿Qué es un texto argumentativo?**
- 2. Tipos de textos argumentativos.**
- 3. Características.**
- 4. Estructura de los textos argumentativos.**
- 5. Tipos de argumentos**
- 6. Tipos de argumentaciones y estrategias argumentativas.**
- 7. Errores en la argumentación**
- 8. Ejemplos desglosados de textos argumentativos.**
- 9. Síntesis a partir de dos textos que presentan posturas contrapuestas sobre un mismo tema: procesos implicados.**



## **Anexo 7. Ejercicios típicos con argumentaciones del estudio 2**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

*Ejercicios con textos argumentativos:*

Día 1: 1ª pareja de textos argumentativos

**Lee de nuevo con atención la pareja de textos para, a continuación, realizar los siguientes ejercicios:**

- 1) Identifica las partes de cada uno de los textos (título, introducción, cuerpo de la argumentación y conclusión).
- 2) Si en alguno de los textos falta una de las partes propias de un texto argumentativo, sugiere tú como podría ser y escríbela a continuación.
- 3) Identifica:

- Tema de:

Texto 1:

Texto 2:

- Tesis (“postura de”):

Texto 1:

Texto 2

- Argumentos de:

Texto 1:

-

-

-

-

-

-

-

Texto 2:

-

-

-

-

-

-

-

- 4) Completa la siguiente tabla para relacionar con flechas los argumentos ( y los apoyos) de un texto y los argumentos del otro:

| Texto      | Título:  | Título:   |
|------------|--|---|
| Argumentos | 1. El toro sufre. <i>Apoyo: se apoya en la secreción de opioides endógenos</i> | 1. El toro no sufre. <i>Apoyo: diferente umbral del dolor</i> |
|            | 2  | 2   |
|            | 3  | 3   |
|            | 4  | 4   |
|            | 5  | 5   |
|            | 6  | 6   |
|            | 7  | 7   |



Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

*Ejercicios con textos argumentativos:*

Día 2: 2ª pareja de textos argumentativos

**Lee con atención la siguiente pareja de textos para realizar los ejercicios que aparecen a continuación:**

**Texto 1.**

La idea que hay detrás del Bachillerato de Excelencia no es otra que la de darle a los mejores alumnos la mejor educación. \_\_\_\_\_ se han seleccionado a los 100 mejores alumnos de la Comunidad de Madrid y a los mejores profesores para participar en un bachillerato piloto durante el curso 2011-2012. Y yo me pregunto: ¿por qué tanto revuelo? \_\_\_\_\_, esta modalidad de bachillerato no es clasista, como lo califican los opositores, pues lo que hace es premiar el esfuerzo y la capacidad, un objetivo muy loable en estos tiempos que corren donde los estudiantes tienden a ser, como mucho, estudiantes medios.

\_\_\_\_\_, premiar a los mejores estudiantes es un aliciente importante en la escolaridad; motiva en el estudio a aquellos alumnos que quieren formar parte de este nuevo bachillerato.

\_\_\_\_\_, ¿por qué hemos de suponer que los mejores alumnos han de adaptarse al ritmo de alumnos más mediocres, en vez de desarrollar su potencial y llegar a la excelencia? Estamos acostumbrados a que, en pos de una supuesta igualdad, se priorice la atención a los peores alumnos frente a los de mayor capacidad, de forma que lo que se hace es fomentar un rendimiento medio, igualando a todos los estudiantes, en vez de promover la cultura del esfuerzo y la excelencia. Es hora de que esto cambie.

\_\_\_\_\_, al igual que los alumnos que van retrasados en clase y que reciben refuerzo fuera de su aula ordinaria, los alumnos más aventajados merecen un trato especial. Los programas adaptados a sus necesidades permiten que puedan avanzar conforme a su ritmo de aprendizaje. Eso sí sería igualdad, ya que no se trata de dar a todo el mundo lo mismo sino a cada cual lo que necesita.

\_\_\_\_\_ esta es una medida que lleva tiempo aplicándose en otros países de Europa, demostrando ser muy eficaz y necesaria.

**Texto 2.**

Muy en la línea de las políticas del gobierno de la Comunidad de Madrid, este curso se inicia con un grave retroceso en el difícil equilibrio entre la calidad y la equidad en educación. Desde comienzo de curso, en el IES San Mateo, se está llevando a cabo la experiencia piloto de lo que mal se ha llamado "Bachillerato de Excelencia": lo mejor para los mejores alumnos. \_\_\_\_\_ sólo para los mejores alumnos.

Esta es, desde luego, una medida elitista, muy en la línea de la cultura del esfuerzo, ya que lo que pretende es promocionar a unos por encima de otros. \_\_\_\_\_, este nuevo bachillerato atenta contra la igualdad de condiciones ya que es segregacionista y discriminatorio.

\_\_\_\_\_, la escuela debería valorar la diversidad como lo que es: una riqueza y una oportunidad para el desarrollo de las competencias necesarias para participar en una sociedad heterogénea. Verlo como un impedimento para aquellos estudiantes considerados más capaces es un error ya que la diferencia nos enriquece y nos prepara para la vida real, donde nos relacionamos con iguales y con diferentes de igual manera.

\_\_\_\_\_, los defensores de este bachillerato argumentan que los alumnos más capaces deben tener la oportunidad de aprender a su ritmo, sin tener que lidiar con alumnos más mediocres. \_\_\_\_\_, no es un problema tan grande en la aulas de bachillerato donde lo cierto es que no llegan todos los alumnos de la educación obligatoria y donde, por lo tanto, los estudiantes no son tan diferentes como en otras etapas.

\_\_\_\_\_, otra de las razones que hacen que esta medida sea muy controvertida e, incluso me atrevería a decir, equivocada, es el aspecto económico: es injusto que una gran parte de los recursos económicos y humanos se concentren en unas aulas que sólo benefician a unos pocos, con clases de 20-25 alumnos en lugar de los 38 alumnos de las aulas ordinarias.

**Ahora, contesta a las siguientes preguntas:**

- 1) Pon título a ambos textos:

Texto 1: \_\_\_\_\_

Texto 2: \_\_\_\_\_

- 2) Completa los huecos que aparecen en los textos con conectores (p.ej. además, por lo tanto...) o marcadores textuales (p.ej. en primer lugar...)
- 3) Sugiere, al menos, dos argumentos nuevos para cada uno de los textos.

Texto 1:

- 1º \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2º \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Texto 2:

- 1º \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2º \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 4) Elige uno de los dos textos y redacta una conclusión que siga en la línea del texto. Escríbela a continuación:

## **Anexo 8. Guion/esquema de la sesión de Modelado del estudio**

La primera pregunta que tengo que hacerme es **para qué voy a leer estos textos**. No es lo mismo leerlos para buscar una información concreta (por ejemplo, cuál es el porcentaje de gente que apoya las corridas de toros) que para realizar una tarea a partir del contenido de ambos textos. El **objetivo** es **hacer una síntesis argumentativa** a partir de los dos textos. Bien, **¿sé lo que es una síntesis argumentativa?** Si. Una síntesis argumentativa es un texto que integre la información de ambos textos, sus argumentos y contraargumentos, sopesándolos para, finalmente, escribir una conclusión. Mi conclusión.


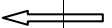


Bien, lo que tengo que hacer antes de nada es una **lectura rápida de ambos textos**, para hacerme una idea **Primero leo los títulos** y con esto ya **me hago una idea del tema** (los toros) y de la tesis de cada uno de ellos. Uno parece que está a favor de las corridas de toros, mientras que el otro se opone. Antes de leer me pregunto qué se yo acerca de este tema (**conocimiento previo**) y si tengo ya una **opinión** formada al respecto.

Ahora ya sé que los dos textos son dos textos argumentativos que presentan posturas contrapuestas.

**Leo ambos textos rápidamente, sin tomar notas ni subrayar..**

Ahora que ya tengo una idea general de lo que dicen ambos textos **los leo por separado, tomando notas y subrayando**. Lo el texto uno y voy **seleccionando los argumentos y los coloco en una tabla**

.Hago lo mismo con el otro texto.

| Texto 1. <b>El arte de la lidia</b>   |                         | Texto 2. <b>Razones para abolir la fiesta nacional</b>   |                     |
|---|-------------------------|--|---------------------|
| <i>Tesis.</i> Está a favor de las corridas de toros   |                         | <i>Tesis.</i> Considera que los toros deberían ser abolidos  |                     |
| Argumentos  | Contraargumentos        | Argumentos   | Contraargumentos    |
| Pero no todo ha de estar previamente definido  | Patrimonio cultural     | Sufre. Apoyado en hechos (*)   |                     |
| Legislación Española (carácter cultural). Argumento apoyado en hechos.  |                         | El toro no disfruta de una vida digna. Apoyada en hechos   |                     |
| Lucha de hombre contra el animal               | El objetivo es estresar | No extinción del toro bravo.   |                     |
| Estudios sobre el dolor. Argumento que se basa en estudios.(*)  |                         | La existencia de otros espectáculos agresivos no disculpa la lidia  | Sentimiento heroico |
| Datos económicos.   |                         | Anulado por la sangre   |                     |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Apoyado por cifras.(**)                                |  |  |  |
| Ecosistema. Apoyado en datos.                          |  | No es una seña adecuada para la identidad de España. Apoyado en hechos (***) |  |
| Valores estéticos. Apoyado en datos (***)              |  | Beneficio económico manchado de sangre (**)                                  |  |
| Inspiración de la cultura. Apoyado en datos datos(***) |  |  |  |

Una vez que he completado la tabla **releo los textos** y veo si me he dejado algo.

### Reviso las notas que he ido tomando al margen y el subrayado.

**Sopeso** los argumentos y los contraargumentos de ambas posturas. ¿Tienen todos el mismo peso? ¿Cuáles me parecen los argumentos más fuertes de cada texto? ¿Y de los dos? Además también es importante que me fije **en qué están apoyados los argumentos** de cada texto y lo añado a la tabla.

Ahora voy a empezar a darle cuerpo a mi síntesis argumentativa, pero dejo los dos textos fuente a la vista porque probablemente tenga que releer partes varias veces.

Es importante que me organice antes de poner me escribir y decida ciertos aspectos (**planificar**)

¿**Para quién** estoy escribiendo el texto?

¿**Qué tono** he de darle, formal, informal?

¿**Quiero expresar mi opinión** o sólo dejar claro cuáles con los argumentos de cada punto de vista? Si lo hago, ¿**en qué parte del texto**? ¿Al principio, al final?

¿Conozco más argumentos a parte de los que aparecen en los textos para apoyar mi postura? (**Elaboraciones propias**)

Ahora tengo que **organizar** las partes del texto. Sé que los textos argumentativos comienzan con una **introducción**, siguen con el **cuerpo de la argumentación** y luego **concluyen**. Bien, voy a seguir esas pautas, y **mi opinión** la voy a dejar para la conclusión, en el cuerpo sólo integraré los argumentos de los textos que he leído.

*Voy escribiendo el texto, revisando lo que voy escribiendo, releyendo los textos fuente...y le pongo título*

Antes de dar por terminada la tarea, me fijo en varias cosas:

¿Está toda la **ortografía** correcta?, ¿los **signos de puntuación** y las frases son **coherentes**?

¿Están **todos los argumentos** de los dos textos? ¿Si he descartado alguno ha sido por

una decisión estratégica o por descuido?

¿He unido bien unas frases con otras, usado **conectores** y **localizadores textuales**?

¿Hace falta desarrollar alguna idea más o elaborarla?

Finalmente, ¿**estoy satisfecha con la síntesis argumentativa que he escrito**?



## Anexo 9. Guía para la integración de argumentos y contraargumentos del estudio 3

### Texto 1

*¿Qué posición defiende?*

### Texto 2

*¿Qué posición defiende?*

#### ARGUMENTOS

#### CONTRAARGUMENTOS

#### ARGUMENTOS

#### CONTRAARGUMENTOS

*¿Qué aporta para defender su postura?*

*¿Qué aporta para defender su postura?*

*¿Plantea una visión diferente a la suya?*

*¿Plantea una visión diferente a la suya?*

#### RELACIÓN ENTRE LOS ARGUMENTOS DE LOS DOS TEXTOS

*¿Tienen los argumentos de las dos posturas el mismo peso?  
¿Cómo se relacionan los argumentos de un texto y del otro?*

#### Otras posiciones:

*¿Conozco, además, posiciones diferentes a las de los autores?*

*¿Podría aportar nuevos argumentos?*

#### CONCLUSIÓN

*¿Me ha convencido más alguna de las dos posturas?  
¿Creo que las dos posturas tienen sus pros y sus contras?  
¿Se me ocurre alguna solución intermedia?*

#### Nota:

Recuerda que tu texto ha de tener:

- Título
- Presentación del tema
- Cuerpo de la argumentación
- Conclusión





## Anexo 10. Ejemplos de síntesis corregidas del estudio 2

Síntesis PRE:

Calidad Global: 1 (Selección:1; Elaboración: 1; Integración Intratextual: 1; Integración intertextual: 1; Estructura: 1)

Foja n° 4.....



Asignatura Lengua y literatura

Grupo 1 bach.0

Ejercicio del día

El mundo del toro, es un tema muy amplio. Cuando se habla sobre esto toda la gente recurre al pensamiento sobre la salud de los toros, algo totalmente comprensible, ya que es lo más importante.

No me cabe en la cabeza como la gente pueda llegar a pagar para ver a un animal morir, no lo entiendo. ¿Qué tiene de interesante esa muerte?, la realidad de forma "bonita" o no es la muerte de un animal y no tiene porque privarle de una buena vida.

Hay una frase en el texto que me ha parecido ridícula; "los toros consisten en la lucha del hombre y el animal, que pasa que ahora nos hacemos los "machitos" para ver que el hombre es superior al animal, ¿que necesidad hay?

Me he dado cuenta que en el texto a favor de los toros apenas se centra en ellos, pero en el que está en contra es todo lo contrario, el tema más importante son <sup>estos</sup> animales, que es lo que realmente importa.

No debería ser un patrimonio cultural, porque no se lo merece. Patrimonio cultural tiene que ser algo de lo que la mayoría del país estuviera contento con ellos y no es así.

Los toros es algo que debería eliminarse de España, porque lo único que hace es manchar el país.

**Síntesis POST:**

**Calidad Global: 5 (Selección: 5; Elaboración: 5; Integración Intratextual: 5; Integración intertextual: 5; Estructura: 5)**

Nuestra vida, ¿en manos de quién?

Hoja nº .....



Asignatura..... Grupo... 1.º Bach.D.....

Apellidos.....

Ejercicio del día.....

Si hay un debate controvertido y que lleva enfrentando desde hace mucho, mucho tiempo, a dos posturas radicalmente diferentes, es el que enfoca la Pena Capital de muerte como algo positivo para el conjunto social o como el ataque más irracional al irrefutable derecho a la vida de todo ser humano.

No es, ni de cerca, una cuestión sencilla ni que no haya que analizar con seriedad y profundidad, sin perder de vista ninguna de las razones que sostienen la defensa de los dos puntos de vista.

En primer lugar, lo que probablemente ha reforzado más a sus defensores es el convencimiento de que con ello no solo se evitan más crímenes, sino que además la dureza judicial siembra un mayor miedo a los asesinos en potencia que de esta manera, supuestamente, son más conscientes de la consecuencia última de sus crímenes. Resulta contradictorio que, por otro lado, sus detractores defiendan todo lo contrario; que esta medida no intimida <sup>tanto</sup> a los criminales pues las cifras no lo indican en los lugares donde esta ley ha sido implantada.

En ~~segundo~~ <sup>segundo lugar</sup>, la defensa avala a una pena justa, en la que la Sociedad toma la palabra que ha perdido la víctima ejerciendo su Derecho a la Legitimidad. Para respaldar aún más su postura, aseguran que se trata de la única solución contra los "malvados incorregibles", con los que no existe posibilidad de reinserción social y ~~que~~ <sup>que</sup> ~~se~~ <sup>que</sup> cuyo mantenimiento (carcelario) supone, además, un coste procedente de nuestros impuestos muy alto. Y aquí es donde surge mi duda: ¿estamos seguros de que este mantenimiento resulta más caro que todo el proceso judicial y la propia ejecución que supone aplicar la pena? Ante esta pregunta los opositores tienen muy claro que es claramente menos rentable lo segundo.

Lo cierto ~~que~~ es que los datos que aporta este postura no están, ni de cerca, poco fundamentados; así recoge incluso un testimonio de la ONU que afirma que "no hay pruebas científicas de que las ejecuciones tengan un efecto disuasivo más que la cadena perpetua". Y reconozco que en este punto estoy completamente convenida. ~~Si no estamos seguros de su efectividad~~  
Por todo ello, si no estamos seguros de su efectividad, si siempre existe la posibilidad de que se sentencie a un inocente y si, espero, todos vemos que se está atentando contra el mayor y primero de los derechos de todo ser humano, el de la vida, ¿cómo vamos a justificar todo lo anterior con un argumento de este peso? Y, personalmente, no quiero manchar mis manos defendiendo una idea tal, que ni la supuesta seguridad ~~de la ciudadanía~~ y tranquilidad ciudadana pueden rebatir. No entremos en este ~~esp~~ círculo de violencia tan atroz y descarado.



### **Anexo 11. Modelo de consentimiento informado del estudio 3**

Somos un conjunto de profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid que, con el fin de enseñar a escribir textos argumentativos a partir de la lectura de fuentes, hemos diseñado un programa para mejorar la comprensión de textos argumentativos y la elaboración por escrito de conclusiones argumentadas a partir del análisis de los textos.

Dicho programa tendrá lugar en las horas de Lengua y Literatura como parte de la asignatura.

*Por ello, solicitamos la participación de su  
hijo/a \_\_\_\_\_ en el programa de mejora de la  
lectura y la escritura de textos argumentativo que tendrá lugar en las primeras semanas del  
segundo trimestre en horario lectivo.*

Firma del padre/madre o tutor/a:

*Opcional:*

*Con el fin de poder hacer un análisis más riguroso de los resultados del programa, e identificar los puntos fuertes y débiles del mismo, grabaremos parte de las sesiones y del trabajo de los estudiantes.*

*La grabación no se visionará, en ningún caso, en público y sólo se utilizará con fines académicos y de investigación.*

Conformidad del padre/madre o tutor/a:

